Kehr, Karl,

Die Praxis der Volksschule ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen

Gotha 1875

Die

Praxis der Volksschule.

Ein Wegweiser

zur Führung einer geregelten Schuldisciplin und zur Ertheilung
eines methodischen Schulunterrichtes
für
Volksschullehrer
und für solche, die es werden wollen.

Von
C. Kehr,
Seminardirektor in Halberstadt.

Siebente Auflage.

Gotha.
Verlag von E. F. Thienemann.
1875.

Vorwort zur ersten Auflage.

Das vorliegende Buch enthält das Hauptsächlichste aus den drei Volksschulgebieten: der Schuldisciplin, der Didaktik und der Methodik. Ueberall ist das in den Vordergrund gestellt, was sich durch die Erfahrungen praktischer Schulmänner für Volksschulen als praktisch ausführbar und für Volksschullehrer als unbedingt nothwendig erwiesen hat.

Durch die Betonung der Praxis soll keineswegs die Theorie der Pädagogik für etwas Ueberflüßiges erklärt werden. Goethe hat in seinem Faust (im Gespräche des Mephistopheles mit dem Schüler) sicherlich nicht ohne guten Grund dem Teufel das Wort in den Mund gelegt: „Grau, Freund, ist alle Theorie ꝛc.“ Die Verbannung aller Theorie und aller strengen Wissenschaft aus den Kreisen der Lehrerwelt ist eben ein teuflisches Werk; denn die Lehrer sinken dadurch zu Handwerkern, ja zu Maschinen herab. Aber so sehr in der Lehrerbildung das Studium der Theorie zu betonen ist, so wahr ist es auch, daß die Praxis die Vorläuferin und Begleiterin der Theorie sein muß. Wie der Begriff aus der Anschauung, so muß die Theorie aus der Praxis, das Kunsturtheil aus der Kunstübung hervorwachsen. So wenig der Handwerker oder Künstler einer Großstadt durch Vorlesungen über Agrikultur zu einem Oekonomen wird, so wenig wird ein Mensch durch den ausschließlichen Betrieb der pädagogischen Theorie zum Lehrer. Wenn es also richtig ist, daß die Praxis der Theorie vorausgeschickt werden muß und daß beide später Hand in Hand gehen, sich einander begleiten und unter-

stützen müssen, dann ist es auch in der Ordnung, daß die Lehrerbildungsanstalten sich der Pflege der Schulpraxis mit allem Fleiße annehmen. Daß dies aber nicht überall in dem entsprechenden Umfange und in der gehörigen Weise geschieht, davon habe ich mich theils durch pädagogische Reisen, theils durch das Studium der pädagogischen Literatur überzeugt. In vielen Seminaren wird eben die Theorie ohne die Praxis kultiviert, oder die Praxis ist das Aschenbrödel, auf welches die gelehrten Herren mit dem vornehmen Lächeln stiller Verachtung herniederblicken. Man entschuldigt sich damit, man habe keine Zeit zu praktischen Uebungen. Man sollte doch aufrichtiger sein und lieber sagen: wir können es nicht, oder wir wollen es nicht. Oder man sagt, die Praxis lerne sich von selbst und der Lehrer müsse, wie jeder andere Mensch, durch Schaden klug werden. Wenn diese Behauptung wahr wäre, dann brauchte man ja zunächst gar keine Lehrerbildungsanstalten, man könnte dann der pädagogischen Quacksalberei das Feld überlassen, und es wäre dann auch ganz in der Ordnung, wenn jeder Lehrer die Summe aller der Verirrungen, welche der Lehrerstand vom Anfange seiner Entstehung an durchlebt hat, in sich wiederholte, — eine schreckliche Behauptung! — Oder man wird mir entgegnen: „Was du willst, sind im Grunde genommen doch nur Kleinigkeiten.“ Mag sein, — aber zunächst ist für werdende Lehrer auch das Unbedeutende nicht zu unterschätzen, denn hier ist oft das Kleine groß, — und sodann ist es eine Thatsache, daß durch die Verachtnng dieser Kleinigkeiten schon Tausende von Schulen in Verfall gerathen sind und Tausende von Lehrern dadurch ihr Lebensglück, ihre Lehrerfreude, ihre Begeisterung und damit ihr Alles verloren haben. Beispiele liegen sattsam vor. Wer Augen hat zu sehen, der sehe die mancherlei Verirrungen redlich strebender Lehrernaturen, die den Weg der rechten Praxis nicht finden, weil ihr Blick für praktische Einrichtungen nie geübt worden ist; wer Ohren hat zu hören, der höre die Klagen vieler Volksschullehrer, die, trotz ihrer guten Seminarcensuren, in ihrer Schule rathlos stehen, weil sie im Seminare vieles gelernt haben, was sie nicht brauchen, aber nicht das können, was sie brauchen.

Wenn ich behaupte, daß die Seminare die Verpflichtung haben, den praktischen Blick der werdenden Lehrer zu wecken und zu kultivieren, so gehe ich dabei von dem Gesichtspunkte aus, daß das Lehrerseminar der lebendige Mittelpunkt des gesamten Volksschulwesens sein und frisches,

freies, pädagogisches Leben mit aller Kraft und Fülle in sich tragen muß. Ich gehe dabei weiter von der Voraussetzung aus, daß jedes Seminar geeignete Lehrer hat, welche in der Volksschulpraxis jeden Weg und Steg kennen, welche ferner die Fähigkeiten haben, die Seminaristen stufenmäßig zur Schulpraxis vorzubereiten, durch Musterlektionen das Gesagte veranschaulichen können, und welche endlich ihren Schülern hinreichende Gelegenheit bieten, in der Seminarschule sich auf dem Wege verständiger Uebung praktisch auszubilden. Wenn ich den Werth einer guten Seminarschule etwas hoch anschlage, so berufe ich mich dabei auf ein Wort des Meisters Diesterweg in den Rheinischen Blättern (XIV, 68): „Das wesentlichste Bedürfniß einer Lehrerbildungsanstalt ist eine musterhaft eingerichtete Seminarschule; ohne sie ist das Seminar nichts, mit ihr alles."

Im vorliegenden Buche gebe ich auf mehrfach ausgesprochenen Wunsch die ausführliche Beschreibung der Gothaer Seminarschule mit eingehender Bezeichnung des Weges, auf welchem die Seminaristen in die Praxis des Volksschullebens eingeführt werde. Gerade die konkrete Darlegung der Schulpraxis an einem individuellen Beispiele läßt mich hoffen, daß das Buch nach verschiedenen Seiten hin eine willkommene Gabe sein wird; denn zunächst bietet es unseren Seminaristen, welche die mündlichen Vorträge im Seminare und die Musterlektionen in der Seminarschule hören, feste Anhaltspunkte dar; sodann gibt es denjenigen jungen Leuten, welche das Seminar absolviert haben, Veranlassung zu Repetitionen, zu Erinnerungen und zur Weiterbildung; die bereits im Amte wirkenden älteren Lehrer aber haben an dem Buche einen Spiegel, in welchem sie sich und ihr Wesen betrachten können und durch welches sie Veranlassung und Gelegenheit bekommen, ihre Schuleinrichtungen und Leistungen, ihre Disciplin und ihren Unterricht an dem Maßstabe der im Buche aufgestellten Forderungen zu messen. Manche werden manches finden, was für ihre Verhältnisse nicht taugt; dagegen wird sich für jeden etwas finden, was sich etwa auf den ersten Blick zur Einführung praktisch erweist, oder was Veranlassung zu einer näheren Prüfung gibt oder zu weiteren pädagogischen Versuchen die Ursache wird. Endlich wünsche ich, daß das Buch denjenigen Seminarlehrern, welche an Seminarschulen thätig sind, Veranlassung zu Vergleichungen und — um was ich bestens bitten möchte — zu Verbesserungen des vorliegenden Buches werden möge. Mir liegt lediglich und allein daran,

das Seminar= und Volksschulwesen durch eine vernünftige Schulpraxis fördern zu helfen. Meine Erfahrungen, die ich in den verschiedenen Stadien des Schullebens gesammelt, habe ich im Interesse der guten Sache nicht verschweigen mögen. An den Lesern ist es nun, Irrthümliches zu berichtigen, Fehlendes zu ergänzen, alles zu prüfen und das Beste zu behalten.

Sollte ich dem vorliegenden Buche ein Motto an die Stirne schreiben, so würde dasselbe lauten: „Nicht zum Abschluß, noch weniger zum Nachbeten, sondern zur Anregung.“ Und dürfte ich zum Schlusse einen Wunsch aussprechen, so möchte es der sein, daß das Buch ein guter Säemann sein möge, und daß die ausgestreute Saat reiche Früchte des Segens bringe auf dem Acker der Volksschule!

Gotha, am 20. Februar 1868.

Vorwort zur fünften Auflage.

Der Lehrer soll seinen Beruf nicht allein ideal auffassen, sondern auch praktisch anfassen. Diesen Grundsatz hat das vorliegende Buch zu verwirklichen gesucht, indem es an einem konkreten Beispiele nicht allein die idealen Grundlagen, sondern auch die realen Ausführungen einer gesunden, auf Zucht und Ordnung begründeten Schulpraxis darlegt. Es ist dem Verfasser sehr erfreulich gewesen, daß sein Versuch von den verschiedensten Seiten freundliche Zustimmung gefunden hat und besonders in den Kreisen der Lehrerwelt mit unverkennbarem Wohlwollen begrüßt worden ist; wenigstens legen dafür die günstigen Recensionen in zahlreichen pädagogischen Zeitschriften, die vielfach brieflich mit zugekommenen Mittheilungen, die rasch aufeinander folgenden Auflagen und die mehrfachen Uebersetzungen in andere Sprachen*) ein redendes Zeugniß ab.

---

*) Ins Ungarische, Serbische, Holländische, Schwedische, Russische und Armenische. **Die Verlagsbuchhandlung.**

Wenn ich es demnach für eine angenehme Herzenspflicht halte, den betheiligten deutschen und außerdeutschen Lehrern meinen besten Dank zu sagen, so habe ich es nicht weniger für meine Pflicht erachtet, diesen Dank durch die That zu beweisen. Ich habe deshalb das Buch nicht allein einer nochmaligen, genauen Durchsicht unterzogen und an vielen Stellen die bessernde Hand walten lassen, sondern auch den mir brieflich mehrfach ausgesprochenen Wünschen Rechnung getragen und den Werth des Buches durch literarische Zugaben (Angabe der besten Bücher und Lehrmittel für jedes Unterrichtsfach) zu erhöhen gesucht; ich habe in dieser Beziehung gethan, was in meinen Kräften stand. Sollte ich dabei trotzdem das eine oder das andere gute Buch übersehen haben, so bitte ich, mir nicht zu zürnen, sondern durch gefällige Mittheilungen Veranlassung zu geben, das Versäumte nachzuholen. Einer kann nicht alles wissen. Im Interesse der guten Sache werde ich aber jederzeit und gern bereit sein, berechtigte Wünsche zu erfüllen.

Und so wünsche ich denn dem Buche zu seiner neuen Wanderung Glück und Segen! Möge es auch ferner dazu beitragen, daß die Volksschullehrer ihre ebenso schöne als schwere Aufgabe immer gründlicher erfassen und in der Kraft der deutschen Treue zum Heile unseres Volkes zur gesegneten Ausführung bringen!

Gotha, am 25. November 1871.

Vorwort zur siebenten Auflage.

Wie die früheren Auflagen des vorliegenden Buches die eingehende Darstellung der Einrichtung der Seminarschule zu Gotha zum Zwecke hatten, so bietet die vorliegende Auflage ein individuelles Bild der Seminarschule zu Halberstadt. Da das Buch dem methodischen Unterrichte in unserer zweiten Seminarklasse zugrunde gelegt wird und den Lehrseminaristen der ersten Klasse auf dem Gebiete der Schulpraxis

als Führer gilt, so habe ich dasselbe nach Maßgabe der in Preußen eingeführten Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 umgearbeitet. Die Herren Kollegen Jänicke, Klähn, Hey und Hausmann sind mir dabei auf den speciellen Gebieten ihrer Unterrichtsfächer und in den Tagen, an denen ich mit anderweiten Arbeiten überlastet war, in so freundlicher und zuvorkommender Weise behilflich gewesen, daß ich mich verpflichtet fühle, denselben meinen verbindlichsten Dank hiermit öffentlich auszusprechen.

Der geneigte Leser wird finden, daß der Geist des Buches durch die Aenderung keinen Wechsel erfahren hat, und ich hoffe darum auch, daß die neue Auflage nicht minder freundliche Aufnahme finden und reichen Segen stiften wird, als dies seitens der früheren Auflagen in so weitreichendem Maße der Fall gewesen ist.

Halberstadt, den 15. Juli 1875.

Kehr.

Inhalts-Verzeichniß.

Die Seminarschule.

Einleitung.

„Ein Jahr Praxis ist mehr werth, als zehn Jahre Katheterweisheit.“

1. Wer das Schwimmen lernen will, muß ins Wasser, und wer das Lehren lernen will, muß in die Schule. Die Praxis lernt man nur durch die Praxis und das Lehren nur durchs Lehren; daran läßt sich nun ein- für allemal nichts abmarkten.

Nun ist es freilich ein großer Unterschied, ob man zur Kunst des Lehrens durch unsicheres Probieren und zweifelhaftes Experimentieren zu kommen sucht, oder ob man die zuverläßige Hilfe eines sachverständigen Schulmannes in Anspruch nimmt und dessen Erfahrungen zweckentsprechend benutzt. Wenn einer das Schwimmen ohne Anleitung und Aufsicht zu erlernen versucht und dabei im Wasser ertrinkt, so sagt man, er sei ein leichtsinniger Bursche gewesen, oder wenn einer die Arzneikunst aus sich selbst heraus lernen will und die tausendfachen Entdeckungen früherer Jahrhunderte, sowie die auf echte Wissenschaft gegründeten Rathschläge gebildeter Fachmänner ignoriert, so sagt man, er sei ein Quacksalber oder ein Dummkopf. Schlimmer aber ist es doch jedenfalls, wenn einer das Lehrgeschäft aufs Gerathewohl anfängt, ohne zu wissen, was ihm zu thun obliegt und wie er zu seinem Ziele kommen will. Der Leichtfuß tröstet sich zwar mit dem Gedanken: „'s wird schon gehen — Probieren geht über Studieren“; allein die Meisten machen die Erfahrung, daß es — nicht geht. Es ist dabei noch das Geringste, daß ein solcher sich vor den Kindern blamiert und daß die Knaben und Mädchen, die mit scharfem Auge jedes Stäubchen auf dem schwarzen Rocke des Lehrers sehen, es auch gar bald weghaben, daß der vor ihnen stehende Mann trotz seiner ernsten Schulmeistermiene doch ein pädagogischer Pfuscher ist und auf Respekt keine Ansprüche zu machen hat; tausendmal schlimmer ist es jedenfalls, daß ein ungeschickter und gewissenloser Lehrer (besonders durch den Mangel an Disciplin) ganzen Generationen eines Ortes schaden und Tausende von Menschen für Zeit und Ewigkeit zugrunde richten kann. Hier handelt es sich nicht um ein einziges Menschenleben, sondern um das Wohl und Wehe künftiger Generationen. Hier ist das Experimentieren am Kindesgeiste geradezu

ein Verrath an der Menschheit, und der heilige, furchtbare Ernst des sonst so milden Meisters ist am rechten Platze: „Es wäre einem solchen besser, es würde ihm ein Mühlstein an den Hals gehängt und er ersäufet im Meere, da es am tiefsten ist.“

Vielleicht dürfte mancher hier einwenden, daß es mit dem Mangel an Schulpraxis so schlimm nun doch nicht sei. Das Lehren zu lernen sei nicht so schwierig, als es scheine; mindestens sei eine besondere Anleitung dazu nicht nöthig, denn es komme vor allem nur darauf an, daß man die Theorie der Pädagogik richtig verstanden und den Stoff des Unterrichtes richtig innehabe; das andere mache sich dann schon von selbst. Was man richtig wisse, das könne man auch richtig lehren. — Es ist wahr, daß die Theorie die Pfahlwurzel der Praxis ist und daß eine Praxis ohne Theorie zur handwerksmäßigen Routine herabsinkt. Es ist auch wahr, daß die Kenntniß des Stoffes eine nicht zu unterschätzende, ja unbedingt nothwendige Sache ist; ein Lehrer ohne Kenntnisse ist ja ein Widerspruch in sich selbst. Allein andererseits ist es doch auch wahr, daß die Kenntnisse und die Aneignung der Theorie allein den Menschen noch nicht zum Lehrer machen. Oder was würde man denn dazu sagen, wenn man jemandem die Kunst des Schwimmens dadurch beibringen wollte, daß man ihm zwischen den vier Wänden der Schulstube Vorträge über diese Kunst hielte und ihm dann am Ende sagte: „So, nun weißt du alles, nun gehe hin und schwimme“ —? Was würde man denn dazu sagen, wenn man junge Mediciner dadurch zu praktischen Aerzten zu bilden suchte, daß man ihnen jahrelang gelehrte Vorträge über die medicinische Wissenschaft hielte, es aber nicht für nothwendig fände, eine Klinik zu errichten, sie an ein Krankenbett zu führen, ihnen überhaupt Gelegenheit zu geben, unter Aufsicht tüchtiger Professoren die Theorie in Praxis umzusetzen und sich in der Praxis der Heilkunst zu üben? Man würde ein solches Verfahren geradezu für widersinnig halten; allein trotz alledem ist es Thatsache, daß es noch Schullehrerseminare gibt, die mit der einseitigen Theorie alles machen wollen und deshalb auch die Beschaffung und Benutzung einer Seminarübungsschule ebenso unnöthig finden, wie eine systematische Anleitung zur Schulpraxis. Ich will an dieser Stelle auf die traurigen Ursachen einer solchen Verkehrtheit nicht näher eingehen, sondern nur darauf aufmerksam machen, daß es uns unter solchen Verhältnissen auch nicht wundern darf, aus dem Munde der Volksschullehrer die Klage zu hören, daß sie beim Antritt ihres Lehramtes und in den ersten Jahren ihrer Amtsführung vor Rathlosigkeit und Angst nicht wissen, wo aus noch ein, und daß sie im Seminare vieles gelernt haben, was sie nicht brauchen, und vieles nicht gelernt haben, was sie brauchen. Der Hauptirrthum, in dem so Viele befangen sind, ist jedenfalls der, daß man den Lehrer mit dem Gelehrten verwechselt. Dieser Irrthum wird nicht allein gern geglaubt, sondern auch — und sogar von sogenannten gebildeten Leuten — unbesehen nachgesprochen. Und doch lehrt die tagtägliche Erfahrung, daß es außerordentlich tüchtige Gelehrte gibt, die herzlich schlechte Lehrer sind, und daß man umgekehrt sehr tüchtige Lehrer findet, die auf nichts weniger als auf den Titel eines Gelehrten Anspruch machen können.

Große Gelehrte haben als Lehrer bei einem bedeutenden Reichthume gelehrten Wissens oft eine so miserable Disciplin und reden so hoch über die Köpfe der Schüler hinweg, daß selbst aufmerksame Schüler am Ende der Stunde von dem Unterrichte nicht den mindesten geistigen Gewinn haben. Die praktischen Lehrer dagegen haben oft bei verhältnißmäßig geringerem Wissen die Gabe, die Resultate einer Wissenschaft in einer so einfachen und interessanten Weise an den Mann zu bringen, daß die Schüler noch in den spätesten Jahren das seltene Lehrgeschick bewundern und dem Manne, der sich um die methodische Ausbildung ihres Geistes so große Verdienste erworben hat, ihren Dank ins Grab hineinrufen. Zum Lehren gehört allerdings die Kenntniß und Beherrschung des Stoffes; allein es gehört dazu auch die Kenntniß der Art und Weise, wie man das Unterrichtsobjekt (den Lehrstoff) an das Unterrichtssubjekt (an den Schüler) heranbringt, es gehört dazu vor allem die Fähigkeit, den dem Schüler zunächst äußerlich als ein Fremdartiges entgegentretenden Unterrichtsgegenstand so zuzubereiten, daß der letztere nach und nach von dem Schüler innerlich aufgenommen und zu dessen völligem Geisteseigenthum werden kann. Der Gelehrte kümmert sich um diese methodische Zubereitung nicht. Er trägt seine Wissenschaft vor und überläßt den Schülern das Uebrige. Methode, fragende Entwickelung, Anschauung und Einübung, Wiederholung und Befestigung ꝛc. liegen ihm fern. Was würde aber bei einem solchen Verfahren wohl ein gelehrter Professor der Theologie als Religionslehrer kleiner Dorfkinder ausrichten? Wahrscheinlich ebenso viel, wie ein Dorfschullehrer als Professor der Theologie: — nichts! Und was würde ein gelehrter Sprachforscher als Elementarlehrer sechsjähriger Bauernjungen leisten? Wahrscheinlich ebenso viel, wie der Elementarlehrer als gelehrter Sprachforscher: — nichts! Man sieht aus dem allen, daß zwischen einem Gelehrten und einem Lehrer ein himmelweiter Unterschied besteht und daß der Gelehrte nicht nothwendigerweise auch zugleich ein guter Lehrer ist oder sein muß.

Es ist oben schon angedeutet worden, daß der Gelehrte es mit der Erforschung der Wissenschaft, daß dagegen der Lehrer es mit der nach dem Unterrichtssubjekte sich richtenden Mittheilung der Resultate der Wissenschaft zu thun hat und daß diese Mittheilung nicht allein ein Wissen, sondern auch eine Kunst voraussetzt. Diese Kunst aber wird niemandem angeboren. Man erbt sie nicht von seiner „Frau Mutter". Es ist eine Kunst, die wie jede andere Kunst auf dem Wege der Erkenntniß und der Uebung erlernt werden muß. Es muß einer da sein, der mir sagt, was ich thun und was ich lehren muß und warum und wie ich es so und nicht anders anzufangen habe. Es muß aber auch einer da sein, der mir durch sein Vormachen das Richtige zeigt und unter dessen Anleitung und Aufsicht ich mit Bewußtsein das nachahmen lerne, was er mir als praktischer Lehrer als Vorbild hingestellt hat. Auch hier heißen die beiden Angeln, in denen sich das Schulleben bewegt, Anschauung und Uebung.

Man kann also die Sache von einer Seite ansehen, von welcher man will, man kömmt immer und immer wieder darauf zurück, daß

den Schullehrerseminaren die Pflicht obliegt, ihren Schülern die Kunst des Lehrens auf dem Wege der Erkenntniß und der Uebung zu eigen zu machen, und daß eine Seminarübungsschule ein unbedingtes Erforderniß eines jeden Seminars ist. Wo die Seminare diese Pflicht versäumen, wo nicht alles auf den einen Punkt hinsteuert, die Seminaristen das Unterrichten zu lehren, und wo die Seminaristen nicht Gelegenheit erhalten, sich im Lehren zu üben, da haben die Seminare ihren Zweck als Berufsschulen verfehlt. Sie mögen dann vielleicht durch eine sogenannte allgemeine Bildung tüchtige Schüler heranbilden oder durch den Betrieb besonderer Lieblingsfächer die Seminaristen für Nebenzwecke abzurichten suchen; den Namen „Lehrerseminare" aber verdienen solche Anstalten nicht.

Wenn ich im Folgenden den Versuch wage, das Verfahren zu beschreiben, das im Seminare zu Halberstadt eingeschlagen wird, um die Seminaristen zu praktischen Lehrern heranzubilden, und wenn ich deshalb nicht allein die Einrichtungen bezugs der Schulpraxis in unserer Seminarschule veröffentliche, sondern damit auch zugleich jedem praktischen Volksschullehrer den Spiegel der Selbsterkenntniß vorhalte, in welchem er sich und sein Verfahren beurtheilen kann: so glaube ich damit der pädagogischen Gegenwart einen Dienst zu leisten. Hat es der eine oder der andere bereits weiter gebracht, und leistet er Besseres, als ich fordere, so wird es immerhin für ihn nicht ohne Interesse sein, zu sehen, wie verschieden die Wege sind, auf denen andere zur Wahrheit zu kommen suchen. Ist dagegen das Streben eines Zweiten oder Dritten noch nicht mit dem Erfolge gekrönt worden, den ich als das Ziel echter Schulpraxis hinstelle, dann dürfte vielleicht das vorliegende Buch ein Ermunterungsmittel werden, das alte Geleise zu verlassen und den Versuch zu wagen, den neuen Weg zu betreten. Jedenfalls aber wird es für den praktischen Schulmann nicht ohne Interesse sein, zu erfahren, wie es möglich gemacht werden kann, die alte Klage der Schullehrer über den Mangel an Schulpraxis in Seminaren endlich einmal verstummen zu machen. Ehe wir aber zu einer Darlegung der thatsächlich bestehenden Verhältnisse übergehen, erscheint es nothwendig, daß wir uns über die Beantwortung der Frage klar werden:

Unter welchen Bedingungen und durch welche Mittel läßt sich im Seminar eine tüchtige Ausbildung der Seminaristen in der Schulpraxis ermöglichen?

Ich habe diese Frage bei Gelegenheit des zweiten deutschen Seminarlehrertags Michaelis 1874 in Dresden zu beantworten gesucht und gebe deshalb im Folgenden die Hauptgedanken meines dort gehaltenen Vortrages wieder.

Die Frage erfordert nach meinem Dafürhalten eine dreifache Antwort, denn die praktische Ausbildung ist abhängig:

1) von den Forderungen an die allgemeine Bildung unserer Zöglinge,
2) von den Ansprüchen an die pädagogische Tüchtigkeit der Seminarlehrer,

3) von den inneren und äußeren Einrichtungen des Seminars und der Seminarschule.

Was zunächst die Anforderungen an unsere Zöglinge anlangt, so läßt sich die praktische Bildung derselben nur ermöglichen, wenn die in das Seminar eintretenden Schüler für ihren künftigen Beruf innerlich qualificiert und zweckmäßig vorgebildet sind, so daß sie außer dem nöthigen Grade geistiger Anlagen und der Gabe des natürlichen Lehrgeschickes auch das erforderliche Maß tüchtiger Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen. Besonders wünschenswerth ist eine tüchtige Bildung in der Muttersprache.

Ueber das Maß der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten glaube ich an dieser Stelle einer tieferen Begründung überhoben zu sein. Es liegt ja in der Natur der Sache, daß man andere nicht bilden kann, wenn man nicht selbst gebildet ist. Nur auf das eine möchte ich aufmerksam machen, daß wir von den in das Seminar eintretenden Zöglingen vor allem eine sichere Grundlegung in den Elementen der Bildung fordern müssen. Das ist ja das Schlimme, was uns Seminarlehrer oft der Verzweiflung nahe bringt, daß in der Bildung unserer Seminaraspiranten in nicht wenigen Fällen die Elemente nicht fest, die Fundamente nicht dauerhaft gelegt sind, und daß wir deshalb in der Thätigkeit des Auf- und Weiterbauens so oft innehalten und uns mit der Reparatur des schlechten Baugrundes beschäftigen müssen. Wir machen nicht selten die Erfahrung, daß die Quantität der Kenntnisse gar nicht so karg bemessen ist, daß es aber an der rechten Qualität in erschreckender Weise fehlt. Wo aber letzteres der Fall ist, da werden die Seminaristen nie praktische Volksschullehrer werden, nie eine gute Schule schaffen, nie ihrem Stande wahrhafte Ehre machen. Der Elementarlehrer muß also vor allem in der Beherrschung der Elemente fest und sicher sein. Vor allem muß eine solide Bildung in der Muttersprache gefordert werden. Die Sprache ist des Lehrers Organ und Werkzeug. Wenn es ihm darum an der nöthigen Fertigkeit auf diesem Gebiete fehlt, so fehlt ihm das Hauptmittel zum erfolgreichen Betriebe seines Berufes. Wir fordern darum mit Recht: der deutsche Lehrer muß deutsch reden, deutsch lesen, deutsch schreiben können. Damit ist, wie es scheint, sehr wenig gefordert, im Grunde genommen ist es aber sehr viel. „Kann Er auch lesen?" fragte der alte Fritz einen seiner Hauptleute. „Majestät", erwiederte derselbe sichtlich verletzt, „ich werde doch lesen können?" „Nun, nun, sei er nur nicht böse", entgegnete der König, „lesen heißt verstehen." Ja verstehen, die Sprache verstehen, ihre Gedanken, ihre Formen verstehen, gut zu lesen, schön zu sprechen, streng orthographisch zu schreiben, einen einfachen, aber guten Aufsatz zu fertigen: welch' eine simple Forderung, und doch welch weites Gebiet, welch' große Aufgabe! Gutes Sprechen und logisches Denken sind korrelate Begriffe. Wir erfahren es darum tagtäglich, daß in den Schulen oft nur deshalb die Zucht des Geistes fehlt, weil die Zucht der Sprache fehlt. Was ließe sich darum z. B. erreichen, wenn man

in der Schule weniger über die deutsche Nationalliteratur redete und lieber die Zeit auf eine geist- und gemüthbildende Einführung in dieselbe verwendete! Ich hoffe darum auch nicht mißverstanden zu werden, wenn ich sage: man müßte im Jugendunterrichte weniger auf die Ausdehnung und mehr auf die Tiefe der Kenntnisse sehen. Man treibt jetzt mit der Jugend auf einmal zu vielerlei, sie soll alles Mögliche lernen und womöglich noch ein bißchen mehr, aber man übersieht dabei, daß man sich auf diesem Wege nur oberflächliche Menschen groß zieht, die an allem Möglichen nippen und naschen, von allem etwas wissen, aber von keinem etwas Rechtes haben. Die Bildung ist zwar ein aus vielen Bächen zusammengesetzter Strom und braucht als Strom ein breites Strombett. Aber nicht am Anfange! Die Quelle darf nicht ein Strombett haben, denn sie würde sonst in der Breite sich verlieren und den Strom nie erreichen! Es ist in der That Zeit, daß wir seitens der Seminare mit aller Macht auf einen gediegenen Unterricht in der Muttersprache dringen, denn das Uebel klettert bereits, gleich einer Schlingpflanze, am Baume des Lebens immer höher und höher, und schon werden in dieser Beziehung, selbst auf den Universitäten, bedenkliche Klagen laut. „Es ist auffällig" — erklärt die medicinische Fakultät Halle (in ihrem ‚Akademischen Gutachten vom Jahre 1870', S. 76) — „wie wenig die Studenten der Jetztzeit ihre Muttersprache beherrschen, und wie oft das, was sie in deutscher Sprache schreiben, stilistisch und logisch einen schülerhaften Eindruck macht." Also nochmals: Alles recht einfach, aber recht klar, recht fest und recht sicher, also vor allem Sicherheit in der Kenntniß und Beherrschung aller Wissenselemente, besonders in der Kenntniß und Handhabung der Muttersprache. Lassen Sie uns vor allem die Oberflächlichkeit und den Schein vermeiden, denn die Oberflächlichkeit und der Schein, das ist in unserer Zeit der Fluch der bösen That, die fortzeugend Böses muß gebären. Gründliche Bildung: das also ist die erste Station auf dem Wege zur praktischen Bildung unserer Seminaristen.

Aber mit den Kenntnissen und Fertigkeiten allein ist's noch nicht gethan. Wer hätte nicht schon das Wort Goethes bewahrheitet gefunden: Es gibt seichte Köpfe, die erstaunlich viel wissen. An diesen Vielwissern kann uns aber nichts gelegen sein. Wir müssen Rechtwisser haben, darum auch Menschen, welche die nöthige Begabung besitzen. Ein dummer Mensch wird nie und nimmermehr ein praktischer Lehrer werden. Er mag sich ein noch so reiches Wissen einpauken oder eingepaukt haben, er wird trotz alledem ein unpraktischer Mensch, ein Pfuscher in seinem Berufe bleiben. Es ist das natürlich — ihm fehlen die erforderlichen geistigen Anlagen, er ist nicht im Stande, seinen Lehrstoff zu beherrschen, er hat nicht die Fähigkeit, über seine mühselig erworbenen Kenntnisse frei zu verfügen; es fehlt ihm das klare Denken, — er bleibt ein unpraktischer Mensch. Man wende mir nicht ein, daß es im Lehrerberufe doch viel mehr auf die Treue, als auf die gute Beanlagung ankomme. Was es mit der Treue auf sich hat, das weiß ich auch. Aber wenn man die Treue zum alleinigen Kriterium des Lehrers machen wollte, dann würde man entweder die Dummheit pri-

vilegieren, oder es in der Ordnung finden müssen, wenn Chamisso seine alte Waschfrau zur Bekleidung einer Schulstelle vorgeschlagen hätte. Treue muß sein — gerade den Volksschullehrer macht groß die Treue im Kleinen, — aber die erforderlichen Kenntnisse und das genügende Maß von Begabung müssen auch sein. Menschen ohne die erforderlichen Talente und Anlagen lassen sich nun ein- für allemal nicht zu praktischen Lehrern heranbilden.

Und auch noch ein Drittes ist nöthig: ich meine das Vorhandensein des zur Ausübung des Lehrberufes erforderlichen natürlichen Lehrgeschickes. An diese Forderung wird bei der Wahl des Lehrerberufes in den seltensten Fällen gedacht. Man ist zufrieden, wenn die jungen Leute eine einigermaßen genügende Portion Kenntnisse haben und das mitbringen, „was man so ins Haus braucht". Aber wenn sie dann in die höheren Seminarklassen kommen und in der Schule vor die Kinder gestellt werden, dann tritt der Mangel zutage. Sie haben etwas gelernt — aber sie sind nicht im Stande, ihr Wissen zu popularisieren und an den Mann zu bringen; sie haben recht hübsche Kenntnisse — aber sie besitzen nicht die Gabe, dieselben für ihre Kinder nutzbar zu machen. Sie sind in der Schule so abstrakt, als ob sie statt der Kinder Männer zu unterrichten, und so steif, als ob sie einen Ladestock verschluckt hätten. Sie sind gescheide Menschen, aber schlechte Lehrer; es fehlt ihnen das praktische Geschick. Was für ein großes Verdienst könnten sich darum doch unsere Volksschullehrer erwerben, wenn sie dem Lehrstande Knaben zuführten, welche die Anlage zu diesem praktischen Geschicke besitzen. Und solcher Knaben gibt's ja nicht wenige! In jeder Dorfschule finden sich unter den Monitoren solche kleine Schulmeister von Gottes Gnaden. Sie sind im Stande, ihren Mitschülern eine Sache so deutlich und so plausibel zu machen, daß man eine wahre Herzensfreude an ihnen hat. In dem alten sächsischen Visitationsbüchlein aus dem Ende des 16. Jahrhunderts war deshalb auch die Frage zur Beantwortung gestellt: „Ob unter den Knaben sonderliche Ingenien, geschickt zum Lehrerberufe, vorhanden seien?" Jene Verordnung wird leider nicht mehr zur Ausführung gebracht. Die Neuzeit hat in dieser Beziehung ein anderes Princip aufgestellt. Tempora mutantur! Jetzt sucht man befähigte Knaben vielfach nicht mehr zum Eintritt in den Lehrberuf zu veranlassen, sondern davon abzuhalten, denn man erblickt in dem Mangel an Lehrern das einzige Mittel, die ungenügenden Besoldungen zu erhöhen. Es gehört nicht zu der mir gestellten Aufgabe, tiefer auf diesen Gegenstand einzugehen, allein das eine darf ich an dieser Stelle wohl aussprechen, daß ich dieses Mittel weder für richtig noch für erfolgreich halte. Ich befürchte fast, daß damit weiter nichts erzielt wird, als daß die Zahl der Lehrerinnen sich von Jahr zu Jahr vermehrt, und daß die Seminare gezwungen werden, mehr und mehr mit mittelmäßigen Köpfen fürlieb zu nehmen. Vor allem wird man die Aufnahmebedingungen tiefer stellen. Wenn man dann aber Crethi und Plethi in die Seminare bekömmt, dann sinkt der Volksschullehrerstand in der allgemeinen Achtung schließlich so tief, daß die Gemeinden zu der Ansicht kommen, die bisher gezahlte

Besoldung sei noch viel zu hoch. Dann werden die Lehrer intellektuelle und moralische Proletarier und finanzielle dazu. Ich habe den Stand der Volksschullehrer von Herzen lieb und halte es deshalb für meine Gewissenspflicht, ihn vor dem Fortschreiten auf einem Wege zu warnen, der nach meiner festen Ueberzeugung ihm nichts nützen, wohl aber sehr viel schaden kann. Viel richtiger würde es mir erscheinen, wenn unsere Volksschullehrer sich für ihren Beruf überall die tüchtigsten Knaben aussuchten, die befähigtsten Köpfe und die besten Kräfte, und diese zur Hebung ihrer Berufsinteressen ins Feld des Kampfes schickten, um durch diese Pioniere die Festung althergebrachter Vorurtheile erobern zu helfen. Die Dummen können uns und ihnen nichts nützen. Wir müssen befähigte und geschickte Lehrer haben, im Interesse der Lehrer.

Fassen wir das bisher Gesagte zusammen, so ergibt sich die unabweisbare Forderung, daß auf eine zweckmäßige und gediegene Seminarbildung das größte Gewicht gelegt werden muß. In diesem Punkte sollten deshalb auch die deutschen Staaten doch ja recht treu das Ihrige thun. Wie sich indes die verschiedenen Regierungen zu dieser Frage auch stellen mögen, in jedem Falle ist es unsere Pflicht, mit aller Bestimmtheit zu erklären, daß ohne eine tüchtige allgemeine Bildung keine gediegene Fachbildung erzielt werden kann und daß ohne jene besonders keine tüchtige praktische Volksschullehrerbildung möglich ist.

Aber die praktische Bildung der Seminaristen hängt nicht allein von den natürlichen Anlagen und dem Geschicke der Zöglinge ab. Es muß dazu noch ein Zweites kommen: Die Seminarlehrer müssen mit den thatsächlichen Verhältnissen, den praktischen Bedürfnissen und den Mitteln zur Hebung des Volksschulwesens auf das genaueste bekannt sein und den Seminarunterricht so viel als möglich im Hinblick auf den künftigen Lehrerberuf ihrer Schüler in methodisch-musterhafter Weise ertheilen, überhaupt in ihrer gesamten Persönlichkeit und Erziehungs- und Lehrthätigkeit für ihre Schüler vorbildlich sein und bleiben.

Wie in allen Verhältnissen des Lebens, so kömmt auch hier auf die Persönlichkeit das Meiste an. Was helfen uns die besten Schulgesetze, wenn die Persönlichkeiten, welche mit ihrer Durchführung betraut sind, nicht die Kraft oder nicht den Willen ꝛc. haben, sie durchzuführen? Was helfen uns die schönsten Regierungsverordnungen über Seminarbildung und Lehrerfortschritt, wenn sich in den Seminaren nicht Männer finden voll treuer Lehrerliebe, eingehender Fachkenntniß, edlem Willen und rüstiger Kraft? Es unterliegt keinem Zweifel: Gute Gesetze und Verordnungen sind gut, aber tüchtige Persönlichkeiten sind besser. Gesetze sind und bleiben nur todte Buchstaben, wenn ihnen nicht durch die betreffenden Persönlichkeiten Geist und Leben eingehaucht wird. Das ist in allen Verhältnissen so, davon macht auch das Seminarwesen keine Ausnahme. Darum gilt auch uns Seminarlehrern das Wort in 1 Tim. 4, 12. 13: „Sei ein Vorbild den Gläubigen im Wort, im Wandel, in der Liebe, im Geist, im Glauben, in der Keusch-

heit. Halte an mit Lesen, mit Ermahnen, mit Lehren, bis ich komme." Darum muß auch von jedem Seminarlehrer, welcher die Verpflichtung übernimmt, Volksschullehrer zu bilden, gefordert werden, daß er nicht allein ein warmes Herz für die Volksschule und ihre Lehrer habe, sondern daß er auch mit den Verhältnissen des Volksschulwesens auf das genaueste vertraut sei, daß er nicht allein die Volksschule und ihre Bedürfnisse, sondern auch die Hindernisse und Schwierigkeiten der Arbeit in der Volksschule kenne, daß er nicht allein wisse, wie viel in der Volksschule zu leisten ist und auf welchem Wege das zu Leistende erreicht werden kann, sondern daß er selbst ein Meister auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes ist und in musterhafter Weise zur Ausführung zu bringen weiß, was er von den Volksschullehrern verlangt. Das Vormachen gibt ja in der Welt immer den meisten Respekt, und das Vorbild ist immer das beste Mittel zur Nachfolge. Je mehr wir uns darum in die Aufgabe unseres Berufes vertiefen, desto mehr erkennen wir auch, daß unsere Hauptverpflichtung vor allem darin zu suchen ist, daß wir unserm Volke durch tüchtige Volksschullehrer gute Volksschulen und durch diese eine tüchtige gebildete Jugend schaffen. Darum muß auch eines treuen Seminarlehrers erste Frage an jedem Schultage die sein: Was muß ich thun und welche Mittel muß ich in Anwendung bringen, um unseren Gemeinden Volksschullehrer heranzubilden, die mit geistiger Frische und klarer Erkenntniß, mit festem Willen und praktischem Geschicke, mit pädagogischem Takte und idealer Begeisterung die schwere, aber schöne Aufgabe ihres Berufes lösen? Je klarer wir uns diese Frage machen, desto praktischer werden wir in unseren Seminaren werden; denn, wenn ich mich nicht ganz täusche, entstehen auf dem Gebiete des Seminarwesens die meisten unpraktischen Ideen der Neuzeit meist nur dadurch, daß man an alles Mögliche denkt, aber nicht an das, woran man immer zuerst denken sollte: man denkt nicht an die armen Kinder, nicht an die Volksschulen, nicht an das arme Volk. Man ergeht sich in hohen Dingen und denkt nicht an das eine, was noththut. Es ist darum auch die in Preußen eingeführte Einrichtung von so eminenter Wichtigkeit, daß die Seminardirektoren und Seminarlehrer jedes Jahr eine Anzahl Volksschulen besuchen müssen. Wenn man bei dieser Gelegenheit in die Dorfschulen kömmt und sie in ihrem wirklichen Bestande kennen lernt, da sieht man die Früchte seines Thuns, da sieht man auch die Folgen seiner — Fehler. Da wird jeder, der sehen will, mit Macht und Gewalt auf die Thatsache hingeführt, daß man im Seminarunterrichte niemals praktisch genug sein kann, da wird auch jedem die Berechtigung der Forderung klar, daß unsere Volksschullehrer im Seminare die rechte Methode — die Methode der Anschauung und der genetischen Entwickelung — niemals dadurch lernen, daß man vor und mit ihnen über die Methode redet, sondern dadurch, daß man ihnen am eigenen Unterrichte die rechte Methode zeigt, d. h. dadurch, daß man in allem so logisch-klar, so genetisch-entwickelnd, so sprachlich-präzis und so praktisch-anwendbar unterrichtet, daß sie diese Methode ohne weiteres in die Volksschule überpflanzen können. Das Reden über die Sache ist das Unglück

unserer Zeit, auch auf dem Gebiete der Pädagogik und Methodik. Man legt ja sonst immer so großen Werth auf die Anschauung — gut denn, dann muß auch das Seminar recht fleißig dafür Sorge tragen, daß die Art und Weise, wie wir den Seminarunterricht ertheilen, für die künftigen Volksschullehrer mustergültig ist, so daß sie den Unterricht in ihren Volksschulen in derselben Weise geben, wie sie es im Seminare gelernt und erfahren haben. Ich weiß recht wohl, daß man über die Richtigkeit dieses Satzes gestritten hat, aber ich weiß auch, daß der Streit nur auf einem Mißverständnisse beruhen kann. Es handelt sich ja hier nicht darum, daß die Seminaristen bezugs des Stoffes nicht höher gehen und nicht mehr lernen sollen als das, was sie ihren Kindern einst zu lehren haben — darüber noch ein Wort zu verlieren, ist hier überflüßig —, sondern es handelt sich hier nur um die Forderung, daß Seminar und Volksschule bezugs der Methode auf gleichem Boden stehen sollen — hier wie dort gesunde Pädagogik, klare Anschauung, haarscharfe Entwickelung, strenge Disposition, präcise Fragestellung, strammes Denken und charakterbildende Zucht, vor allem aber eine Gewissenhaftigkeit und Treue, eine Begeisterung und eine Berufsliebe, der kein Hinderniß zu groß und keine Arbeit zu schwer ist. Die Volksschulmethode, der volksthümliche Unterricht, das ist auch im Seminare das einzig richtige Verfahren, bei welchem die Seminaristen nicht allein für sich etwas Tüchtiges lernen, — sondern auch an den höheren Lehrstoffen sich hinaufarbeiten lernen zu einer Geistesbildung, deren sie sich in ihrem späteren Leben vor niemandem zu schämen haben, bei der sie auch als einstige Volksschullehrer sofort wissen, wie sie den betreffenden Unterricht einst in ihrer Schule zu ertheilen haben.

In Summa: Wenn man von den Volksschullehrern fordert, daß sie praktische Lehrer sein sollen, so müssen diese Forderungen vor allem die Seminarlehrer, die Lehrer der Lehrer, erfüllen.

Aber die Seminarlehrer allein — und wenn sie auch noch so erfahrene und praktische Pädagogen wären — können bei ihren Schülern das gesteckte Ziel nicht erreichen, wenn nicht auch drittens durch zweckmäßige Seminareinrichtungen das Werk gefördert wird. Darum müssen auch drittens die gesamten inneren und äußeren Einrichtungen des Seminars dem Zwecke einer gediegenen praktischen Lehrerbildung dienstbar gemacht werden, es muß insbesondere a) die nöthige Anzahl von Seminarübungsschulen vorhanden und die Einrichtung derselben eine musterhafte sein; b) der gesamte Lehrplan der historischen, theoretischen und praktischen Pädagogik muß darauf angelegt werden, die Zucht und den Unterricht in der Seminarschule musterhaft zu gestalten; c) die Vorbereitungsstunden, die Muster- und Probelektionen, die Hospitier- und Kritikstunden, sowie die Konferenzen mit den Lehrseminaristen müssen so eingerichtet werden, daß die jungen Leute die Ueberzeugung gewinnen, daß ohne angestrengte Arbeit und ohne gewissenhafte Treue echte Praxis nicht möglich ist.

Ich halte diese Forderung, daß mit dem Seminare die nöthige Anzahl von Uebungsschulen verbunden sein muß, für unbedingt nothwendig, denn ein Seminar ohne Seminarschule kömmt mir vor, wie eine Schwimmanstalt ohne Wasser. Ich freue mich darum um so aufrichtiger, daß wir auf Grund der allgemeinen Bestimmungen in den preußischen Seminaren mindestens zwei Uebungsschulen haben, — eine mehrklassige, als Bild einer getheilen Schule (Bürgerschule) und eine einklassige, als Bild einer ungetheilten Dorfschule. Natürlich müssen diese beiden Schulen in ihrer gesamten Organisation, in ihren Lehrplänen, Lehrmitteln bis auf die Subsellien und die Wandtafeln herab den Seminaristen die Anschauungen des Soliden und Musterhaften bieten. Mit den Kindern der Seminarschule muß der junge Lehrpraktikant seine ersten Erziehungs- und Lehrversuche machen, hier muß ihm die erste Ahnung aufgehen von der Schönheit und Herrlichkeit, aber auch von der Schwierigkeit und Verantwortlichkeit des Lehrerberufs. Hier muß aber auch auf das sorglichste die Gefahr vermieden werden, daß die Seminarschule zu einer Experimentieranstalt erniedrigt wird, — eine Gefahr, welche um so näher liegt, als die Seminaristen noch keine Lehrer sind, sondern solche auf dem Wege der Uebung erst werden sollen. Wenn unsere Seminarschulen die Aufgabe hätten, Experimentieranstalten zu sein, dann würde ich zu den Ersten gehören, die den Vorschlag machten, sie zu schließen. Zum Experimentieren ist der Kindesgeist zu edel. Daraus folgt aber auch zugleich, daß mit aller Umsicht alle erforderlichen Vorbeugungs- und Vorkehrungsmittel getroffen werden müssen, um die Seminarschulen vor einer derartigen Gefahr zu bewahren. Das erste dieser Vorkehrungsmittel ist oben unter b. bezeichnet. Der gesamte Lehrplan des Seminars nämlich, insbesondere der Unterricht in der Pädagogik, muß so angelegt sein, daß sich die Zucht und der Unterricht der Seminaristen in der Seminarschule musterhaft gestaltet. Das Seminarleben gleicht einem Baume. Der Unterricht der Seminaristen in der Seminarschule ist die Frucht. Mit Recht könnte man darum auch von den Seminaren sagen: An ihren Früchten, d. h. an ihren Seminarschulen, sollt ihr sie erkennen. Aber wie der Baum das ganze Jahr hindurch seine Kraft auf die Bildung der Frucht verwendet, — wie er im Herbste die alten Blätter abwirft, um den neuen Fruchtknospen Raum zu verschaffen, wie er seine Wurzeln immer tiefer in die Erde senkt, um der Frucht die geeignete Nahrung herbeizuführen, wie er die Blätter und Blüten treibt, um zu seiner Zeit die labenden Früchte entstehen zu lassen: so muß auch das Seminar seine gesamte Kraft darauf verwenden, die Seminaristen zu geschickten Lehrern in der Seminarschule heranzuziehen. Dafür muß schon zunächst in der Unterklasse, besonders im Unterrichte der Geschichte der Pädagogik, gesorgt werden. Ob dieser Unterrichtsgegenstand in der untersten Seminarklasse am rechten Orte ist, darüber will ich hier nicht streiten; es kömmt darauf an, welchen Zweck man dabei vor Augen hat — ob die pragmatische Entwickelung der philosophisch-pädagogischen Ideen in den Literaturprodukten der pädagogischen Klassiker, oder ob die Vorführung pädagogischer Charakterbilder zum Zwecke der Weckung des

pädagogischen Interesses. Aber wie der Würfel auch fallen möge, für jetzt haben wir den historisch-pädagogischen Unterricht gleichsam als ersten pädagogischen Anschauungsunterricht in der Unterklasse und stellen ihn deshalb in den Dienst der Schulpraxis. Bei Gelegenheit der Betrachtung Rousseaus lesen wir seinen „Emil" und stellen dabei z. B. die Fragen: „Ist der Grundsatz Rousseaus richtig: Wir müssen in der Jugenderziehung verhindern, daß etwas gethan werde?" Oder: „Was ist dafür und dagegen zu sagen, wenn Rousseau seinen Emil, weil letzterer ein Fenster zerbrochen hatte, im Luftzuge schlafen und ihn nach der Wiederholung des Fensterzerbrechens die Zeit in einer dunklen Stube zubringen läßt?" „Werden die methodischen Grundsätze Rousseaus betreffs des Unterrichts in Physik und Geographie in unserem Seminare befolgt, oder inwieweit weichen wir davon ab?" — Bei der Betrachtung Pestalozzis wird „Lienhard und Gertrud" gelesen und bei der Erziehungsweise der Gertrud verweilt. Es fehlt auch hier nicht an Fragen, z. B.: „Hat Glylphi Recht, wenn er der Gertrud auf deren Bemerkung, daß man in ihrer Erziehungsweise jeden Tag das Nämliche finde, entgegnet: Du könntest dich und dein Thun nicht besser rühmen?" — Es hat für die Seminaristen ein ganz gewaltiges Interesse, die Pädagogik aus den Quellen zu schöpfen, die gefundene Wahrheit von allen Seiten prüfend zu betrachten und sich immer die Fragen zur Beantwortung zu stellen: Was lernst du aus dieser Geschichte für dich und für deinen Beruf? Wovor hast du dich in dem gegebenen Falle den Kindern gegenüber später zu hüten, oder was hast du in ihrem Interesse zu thun? — Den Seminaristen die berühmtesten Lehrer der Menschheit recht anschaulich-lebendig vor die Seele zu stellen, theils zur Prüfung, theils zur Nachahmung; das ist eine gar köstliche Arbeit, die — in rechter Weise betrieben — das pädagogische Urtheil der Seminaristen in der besten Weise fördert und dem späteren Unterricht in der Seminarschule tausendfach zustatten kömmt.

Nach einem Jahre kommen dann die Schüler in die folgende (zweite) Klasse und erhalten hier auf der Grundlage der Psychologie den Unterricht in der Erziehungs- und in der allgemeinen Unterrichtslehre. Hatte der Unterricht in der Geschichte den Zweck der Weckung des pädagogischen Interesses, so hat der psychologische Unterricht das Ziel der pädagogischen Vertiefung. Soll aber der Unterricht diesem Zwecke entsprechen, so muß nicht allein so viel als möglich von konkreten Erscheinungen ausgegangen werden, sondern es muß die erkannte und anerkannte Wahrheit auch in konkreten Fällen zur Anwendung kommen. So darf z. B. nicht vom Gedächtnisse die Rede sein, ohne daß zuletzt die Frage gestellt wird: Was würdest du demgemäß in der Schule thun, wenn du einen Schüler so und so hättest und dir die oder die Aufgabe gestellt wäre? Bei der Lehre von den Begriffen, den Definitionen 2c. müssen die Schüler angeleitet werden, nicht allein Definitionen zu bilden, sondern solche auch auf dem Wege der Frage und Antwort zu entwickeln. Durch die Verbindung mit der Logik erhält die Lehre von der Fragebildung erst ihre rechte Stellung. Auf eine korrekte Fragebildung kann nie genug Werth gelegt werden. So muß überall das

aufgefundene Naturgesetz des Geistes auf bestimmte Fälle angewendet und durch diese Anwendung das Denken geschärft, die Unterscheidung geübt und die naturgemäße Erziehung der Jugend gefördert werden. Von diesen Grundsätzen ausgehend, gebe ich auch dem Ausspruche Dörpfelds meine volle Zustimmung: Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie — nämlich in ihrer richtigen Anwendung.

Von besonderer Wichtigkeit ist sodann weiterhin der Umstand, daß die Seminaristen, ehe sie in die Oberklasse eintreten und als Lehrer in der Seminarschule fungieren, die erforderliche Anweisung bekommen, in welcher Weise sie eine zweckmäßige Schulzucht herzustellen und zu erhalten haben. Da muß nicht allein katechisiert und dociert, sondern auch exerciert werden. Ohne ein strammes Exercitium geht's bei einer Schar junger Lehrer nicht ab, wenn in die 25—30 Mann unserer Lehrseminaristen ein Geist kommen und die Disciplin in allen Klassen der Schule einheitlich gehandhabt werden soll. Die Disciplin ist zu wichtig, als daß man es damit leicht nehmen dürfe. Eine Schule ohne Zucht ist wie eine Mühle ohne Wasser (Comenius).

Endlich müssen auch die Seminaristen vor ihrem Eintritt in die Seminarschule so eingehend in den Lehrplan der Seminarschule eingeführt werden, daß sie ganz genau wissen, was sie dort zu thun und zu lassen haben. Sie müssen erfahren, was sie zu lehren haben, wie sie es zu lehren haben, in welcher Weise sie sich für ihren Unterricht vorbereiten müssen (nach welchen Büchern!) und in welcher Zeit sie an ihrem Ziele angekommen sein müssen. Werden diese Vorkehrungsmaßregeln versäumt, so stehen die jungen Lehrer einst in ihrer Dorfschule rathlos und verlassen da und wissen nicht, was sie zu thun oder zu lassen haben; sie machen es schließlich nach ihrem Gutdünken und kommen dabei leicht in die Gefahr, den Wagen ihres Schulwesens umzuwerfen. Es thut darum auch noth, daß sie vor ihrem Eintritt in die Schule nicht allein eine Anzahl Musterlektionen des Direktors und der Seminarlehrer hören, sondern auch mit einzelnen Kindern aus der Seminarschule in bestimmten Probelektionen sich im Unterrichten versuchen und üben und dann aus der ihrem Unterrichte nachfolgenden Kritik erfahren, wo sie gefehlt haben und wo sie sich noch bessern müssen. Erst wenn die Seminaristen in solcher Weise auf das sorgsamste vorbereitet sind, kann ihnen das Recht zugesprochen werden, als Lehrer in die Seminarschule einzutreten.

Die jungen Leute kommen damit in ein neues Stadium ihrer Entwickelung, denn während sie bisher den Unterricht nur einzelnen Kindern ertheilt haben, werden sie jetzt vor eine Schulklasse gestellt. Das ist ein wichtiger Schritt! Ich habe immer meine herzliche Freude daran, zu sehen, wenn ein Knabe seine ersten Stiefel oder seine erste Uhr bekömmt. Das ist in seinem Leben ein Ereigniß. Nicht minder interessant sind aber die Beobachtungen, wenn unsere Schüler zum erstenmale als Lehrer vor eine ganze Schulklasse gestellt werden. Da mischen sich Bangigkeit und Freude gar wunderbar! Da heißt's: nimm alle Kraft zusammen, die Lust und auch den Schmerz! — Darf ich von dieser Stelle eine Beobachtung aussprechen, so möchte es die sein:

In den ersten vier Wochen des Schullebens kann man gegen die Lehrseminaristen nie streng genug sein; denn sie begehen, trotz aller Vorbereitung und trotz aller Sorgsamkeit, eine solche Menge pädagogischer Fehler, daß der Wagen des Schullebens jeden Augenblick in der Gefahr ist, umgeworfen zu werden. Was die Geschichte der Pädagogik zu irgend einer Zeit an Mißgriffen aufzuweisen hat: in den ersten Wochen des neuen Schuljahres sorgen die Lehrseminaristen dafür, daß diese Mißgriffe von ihnen zur Darstellung gebracht werden. Es scheint nun einmal so zu sein, als ob die Summe der Irrthümer, welche die Menschheit begangen hat, sich in jedem Einzelmenschen wiederholen müsse. Fortwährende Aufsicht und strengste Ueberwachung thut darum noth. Insbesondere ist mit aller Macht und Gewalt dafür zu sorgen, daß die Lehrseminaristen gleich in den ersten Wochen ihres Schullebens das lernen, was manche Leute in ihrem ganzen Leben nicht lernen, — nämlich Selbsterkenntniß. Sie müssen deshalb fort und fort darauf hingewiesen werden, daß sie den Grund der Fehler, die sie begehen, nicht in den Schülern, sondern in sich selbst zu suchen haben. Ihnen zu dieser Selbsterkenntniß zu verhelfen, das ist die ebenso wichtige, als schwere, aber unbedingt nothwendige Aufgabe des aufsichtsführenden Lehrerkollegiums. Wo diese Selbsterkenntniß fehlt, da sind die jungen Herren sofort bei der Hand, in ihrem Eifer ihre Schüler mit dem „Puffendorf" oder dem „Klopstock" zur Räson zu bringen. Darum muß es auch als oberstes Gesetz der Schule gelten: die Lehrerseminaristen dürfen ihre Schüler nie schlagen. Ob Strafen nöthig sind, darüber hat lediglich und allein die Konferenz zu entscheiden. Die Lehrseminaristen müssen dabei erkennen lernen, daß eine Kindesseele etwas überaus Wichtiges ist. Darum müssen auch im Anfange des Schuljahres die Konferenzen mit den Lehrseminaristen unter dem Vorsitze des Seminardirektors und der Betheiligung des Uebungslehrers sich so oft als möglich wiederholen. Gibt es irgend etwas Nützliches, so sind es diese Konferenzen. Sie sind das Geschworenengericht, vor welches jeder gestellt und jeder nach Recht und Gerechtigkeit gerichtet wird. Da bleibt kein Fehler verborgen, kein Wunsch verschwiegen. Da wird die pädagogische Seelsorge mit einem Eifer geübt, der uns das Lehramt mit jedem neuen Jahre aufs neue lieb macht. Grundsatz bei allen Verhandlungen muß freilich Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe sein. Je strenger aber der Vorsitzende dieses Princip befolgt, je mehr lernen die Seminaristen auch, wie nothwendig es ist, daß sie im Interesse der Schule und im Interesse der ihnen anvertrauten Kinder die Wahrheit sagen und die Wahrheit sich sagen lassen. Die Wahrheit ist eine bittere Medicin, aber ein vortreffliches Heilmittel; wer dieses Mittel verschmäht, wird nicht gesund. Sie lernen dann auch erkennen, daß — wie das ganze Leben — so auch der Lehrerberuf die gewissenhafteste Treue erfordert, und daß es keine echte und wahre Praxis gibt ohne ernsthafte Arbeit und ohne ausdauernde Treue.

Was außer den Konferenzen, die ich für das wichtigste Stück der Einführung in die praktische Pädagogik halte, noch nöthig ist, darüber kann ich mich kurz fassen; es sind erstens besondere Vorbereitungs-

stunden, in denen die Lehrseminaristen erfahren, wie sie den nach Monaten genau vertheilten Lehrstoff methodisch zu behandeln haben, oder in denen sie ihre schriftlichen Ausarbeitungen behufs Korrektur abgeben müssen. Schriftliche Präparationen müssen gefordert werden, denn jungen Lehrern, die sich nicht schriftlich vorbereiten, geht es wie jungen Geistlichen, die ihre Predigt nicht niederschreiben: sie werden schließlich in ihrer Sprache plebej. Ein zweites Förderungsmittel sind sodann die Muster- und Probelektionen. Die ersteren werden vom Direktor und den Seminarlehrern, die zweiten von den Seminaristen gehalten. Dabei ist bei der Auswahl der Themen besonders darauf zu achten, daß im Laufe des Jahres die sämtlichen Unterrichtsfächer in allen Klassenstufen der Seminarschule zur Vorführung kommen, und daß die den Probelektionen nachfolgende Kritik nicht allein die begangenen Fehler nachweist, sondern auch das zum Vorschein gekommene Gute freundlich anerkennt, vor allem aber jede Behauptung objektiv begründet. Ausstellungen ohne nachfolgende Begründung werden konsequent zurückgewiesen. Zum dritten sind die Seminaristen anzuhalten, in bestimmten planmäßig festgestellten Stunden bei dem Direktor, den Seminarlehrern, dem Uebungslehrer oder auch bei ihren Mitschülern zu hospitieren. Ich sehe es gern, wenn sich nach der Entlassung der Kinder an dieses Hospitieren ein pädagogisches Gespräch anknüpft, und die jungen Leute die Geister aufeinanderplatzen lassen. Je mehr Interesse für die Sache, je mehr gesegnete Arbeit in ihr und für sie! Uebrigens halte ich dafür, daß die Hospitierstunden ihren rechten Werth erst im zweiten Semester bekommen. Denn so lange der Lehrseminarist sich noch nicht den Blick für das Richtige durch eigene Versuche geschärft hat, so lange hat er auch über das Verfahren und die Thätigkeit der anderen kein sicheres, maßgebendes Urtheil. Ebenso halte ich dafür, daß es nicht richtig ist, die Seminaristen gleich beim Beginne des Schuljahres in die einklassige Seminarschule zu thun. Für Lehranfänger ist der Unterricht in der ungetheilten Schule viel zu schwer. Erst müssen sie in der mehrklassigen Schule in einer Klasse und womöglich nur mit einem Unterrichtsgegenstande anfangen, ehe man die Zumuthung an sie stellt, in allen Klassen gleichzeitig zu unterrichten. — Was den Unterrichtswechsel der Seminaristen betrifft, so bin ich der Meinung, daß es am besten wäre, wenn sie betreffs der Klassen und der Unterrichtsfächer nur halbjährlich zu wechseln brauchten. Je länger, je lieber! Bei zu öfterem Wechsel lernen sie die Kinder weder recht kennen, noch recht behandeln. Sie wachsen nicht mit der Klasse zusammen, es findet sich nicht das Herz zum Herzen. Allein es läßt sich nicht verkennen, daß die andere Forderung denn doch auch berechtigt ist, daß die Seminaristen beim Austritt aus dem Seminare, wenn möglich nicht allein in allen Klassen, sondern auch in den verschiedenen Hauptlehrgegenständen Unterricht ertheilt haben sollen. Aus diesem Grunde habe ich mich für den Tertialwechsel entschieden. — Daß neben diesen gesamten Einrichtungen in der Oberklasse des Seminars noch einige Stunden Unterricht in der Methodik und deren Geschichte ertheilt werden, versteht sich ganz von selbst. Im ganzen kommen also in der Oberklasse auf

den Unterricht in der praktischen Pädagogik 12 Stunden, nämlich 2 Stunden praktische Unterrichtslehre, 6 Stunden Unterrichtsertheilung in der Seminarschule, 1 Stunde Musterlektion, 1 Stunde Probelektion, 1 Stunde Hospitieren und 1 Stunde Konferenz. Was endlich die Betheiligung der Seminarlehrer am Unterrichte in der Seminarschule anlangt, so wird diese Frage in verschiedenen Seminaren verschieden beantwortet werden müssen, je nach der Individualität der Anstalt und der betreffenden Persönlichkeiten. In jedem Falle ist es aber geboten, daß ein Seminarlehrer mit der ständigen Schulaufsicht betraut und dem Direktor helfend zur Seite gestellt wird.

Man sieht aus diesen Darlegungen, daß viele Umstände zusammenwirken und mannigfache Kräfte harmonisch ineinandergreifen müssen, ehe wir es dahin bringen, aus unseren Seminaristen praktische Lehrer zu bilden. Das Werk ist schwer, die Arbeit ist groß, die Mühe bedeutend, aber der Lohn auch köstlich.

Nur über eins dürfen wir uns nicht täuschen. Um einen Menschen zu einem wahrhaft praktischen Lehrer zu bilden, dazu gehört mehr, als die kurze Spanne der Seminarzeit. Dazu gehört ein ganzes langes Leben voll Arbeit und Selbstverleugnung. Dazu gehört eine fortwährende Arbeit am eigenen Geist, eine intensive, zweckmäßige, alle Zersplitterung der Kräfte vermeidende und stets auf das Ziel direkt losgehende Weiterbildung, dazu gehört auch, daß der Lehrer sich nie zu einer ordinären Auffassung seines Berufes herabziehen läßt, sondern für alles Schöne, Edle und Große sich ein warmes Herz und einen offenen Blick bewahrt, dazu gehört endlich auch eine Liebe, die nicht das Ihre sucht, und eine Begeisterung, der keine Mühe zu groß, keine Arbeit zu gering, kein Werk zu schwer ist. Zum Volksschullehrer gehört ein ganzer Mann und ein ganzer Mann ganz. In jedem Falle müssen wir dabei aber den alten Irrthum fallen lassen, als ob Bildung nichts weiter sei als Wissen. Wahre Bildung ist nicht ein Haben, sondern ein Sein! Darum ist auch nicht das Seminar das beste, das seinen Schülern die meisten Kenntnisse beibringt, sondern dasjenige, was seine Zöglinge intensiv bildet und ihnen die heilige Begeisterung für die herrliche Aufgabe des Lehrerberufes und den lebendigen Trieb nach vernünftiger und fördernder Weiterbildung am tiefsten in die Seele senkt. Das Praktischste ist jedenfalls die ideale Auffassung von den Aufgaben des Lehrberufes und die Einpflanzung eines unverwüstlichen Strebens nach tüchtiger Weiterbildung innerhalb der Grenzen des Volksschullehrerberufes.

In dem Vorstehenden sind die Grundlinien gezeichnet, unter denen eine praktische Ausbildung der Seminaristen möglich ist und welche in dem vorliegenden Buche ihre weitere Ausführung finden. Der Schwerpunkt des Ganzen liegt in der Seminarschule und deren Ein-

richtungen. Sie ist das Operationsfeld, wo es sich zeigen muß, ob das erworbene Wissen vor der Forderung des ausübenden Könnens Stand hält. Daher ist der Zweck des vorliegenden Buches auch kein anderer, als die im Dienste der praktischen Lehrerbildung stehenden Einrichtungen der Seminarschule näher zu beschreiben und durch Beschreibung der hiesigen Seminarschule ein individuelles Bild dieser Anstalt zu liefern, „nicht zum Abschluß, noch weniger zum Nachbeten, sondern zur Anregung".

Die Seminarschule.

„Ohne Uebungsschule ist das Seminar eine Lehr- und Lern-, mitunter auch eine Schwatz- und Kritisier-, nur keine Bildungs-Anstalt für praktische Lehrer." Diesterweg.

A.

Die äußere Organisation der Seminarschule.

1. Wie die hiesigen Seminarschulen waren und geworden sind.

Das am 10. Juli 1778 gegründete Schullehrerseminar zu Halberstadt ist die älteste Lehrerbildungsanstalt der Provinz Sachsen und eine der ältesten im Königreich Preußen. Die Geschichte dieses Seminars ist vielleicht die wechselvollste, die je ein Seminar durchlebt hat; denn in seiner Entwickelung spiegeln sich nicht allein alle Hebungen und Senkungen der deutschen Pädagogik, sondern auch der preußischen Politik und der kirchlichen Zeitbestrebungen so klar wider, daß Brederlow mit Recht sagen konnte: „Unser Seminar war bald der Sitz wahrer Aufklärung, bald der Maulwurfsgang drückender Finsterniß." Aber so charakteristisch verschieden die Entwickelungsepochen des hiesigen Seminars im Laufe der Zeiten auch gewesen sind, in einem Punkte ist sich das hiesige Seminar in allen Lagen gleich geblieben: dasselbe hat nämlich zu allen Zeiten die erforderliche Anzahl von Seminarschulen gehabt und auf deren Bestand den höchsten Werth gelegt. „Unsere Seminarschulen sind unser Stolz" (Brederlow).

Die erste Schule, welche mit dem hiesigen Seminar verbunden wurde, war die sogenannte Kurrendeklasse. Dieselbe bestand schon vor der Entstehung des Seminars und war damals mit der hiesigen Domschule verbunden. Die Schüler derselben waren diejenigen Knaben, welche am Sonntage im Dome und in der Woche vor den Thüren der Bürger singen mußten. Der Lehrer dieser Kurrendaner war ein größerer Schüler des Domchors. Als nun 1778 das Seminar gegründet wurde, wurde diese Kurrendeklasse von der Domschule losgelöst und dem Seminare mit der ausdrücklichen Bestimmung überwiesen: „In der Kurrendeklasse muß der Seminarinspektor allen Seminaristen, welche zugegen sein müssen, die gute Lehrart praktisch zeigen." Jedenfalls lag dieser Bestimmung ein ganz gesunder Gedanke zugrunde. Allein die Ausführung desselben stieß auf eine Menge von Schwierigkeiten. Zunächst fehlte es für die Schule an einem geeigneten Lokale. Das Seminar, welches im alten Superintendenturgebäude (jetzt Lichten Graben Nr. 17) untergebracht war, hatte nicht einmal für sich selbst die erforderlichen Räume, noch viel

weniger für eine Seminarschule. „Es war ein dunkles, ungesundes, in einer engen Straße liegendes Haus ohne Hof und Garten, — wahrlich kein Sinnbild einer nach Vervollkommnung und Licht strebenden Anstalt!" Zum Glücke erbarmte sich der Konsistorialrath und Oberdomprediger Weisbeck der armen Schule — diesem lag nämlich die Pflicht ob, aus den Domschülern die Sänger für die Kurrende auszuwählen — und miethete der Kurrendeklasse eine Stube in einem benachbarten Hause. Die Heizung lieferte „von Woche zu Woche" der Rektor Struensee. Ein zweiter Uebelstand, an dem die Schule krankte, lag in dem Umstande, daß die Kurrendeknaben sich am Vormittage ihr Brod ꝛc. durch Singen vor den Häusern verdienen mußten und deshalb nur am Nachmittage die Schule besuchen konnten. „Und an den Nachmittagen waren die Knaben müde." Das stärkste Hinderniß einer gedeihlichen Entwickelung der Schule lag aber in dem Widerwillen der Seminarinspektoren. „Ich hatte es gleich von Anfang gewünscht", berichtet Walkhoff 1779, „daß man die Seminaristen mit dem Unterrichte der Kurrende verschonen möchte, zumal am Anfang, wo sie zu einem so schweren Geschäfte noch nicht zubereitet genug waren — allein umsonst. Sie haben bis jetzt die Kurrendeschule halten müssen*), doch hat die Kurrende den Inspektor nichts weiter angegangen" ꝛc. Unter solchen Verhältnissen war es erklärlich, daß die von 20—30 armen Knaben besuchte Freischule keine sonderlichen Fortschritte machte. Sie war das Aschenbrödel des Seminars. Zum Glücke fanden sie wenigstens einen Freund: es war dies der edle Domherr Eberhard von Rochow, der an seinem Geburtstage — am 11. Oktober — die Schule besuchte und jedem der vier informierenden Seminaristen einen Louisd'or schenkte. Er versprach, diese Summe jedes Jahr zu zahlen, wenn die Schule fortgesetzt würde. Und Rochow hat ehrlich Wort gehalten. Bis an seinen am 16. Mai 1805 erfolgten Tod hat er dem hiesigen Seminar jährlich 20 Thaler in Gold gezahlt, obschon er später, nachdem die Anstalt eine religiöse Richtung annahm, die ihm nicht zusagte, das Seminar nie wieder betreten hat.

Während die Schule für die armen Kurrendeknaben seitens des Seminars ihrem Schicksale überlassen wurde, gründete der Seminarinspektor Walkhoff am 4. Oktober 1779 eine deutsche Schule, zu der sich anfangs 12 Kinder einfanden, „von denen kein einziges ganz arm war". „Beihilfe zur Anschaffung der Bücher ꝛc. erhielt ich von niemandem", klagt Walkhoff; „alles gab willig zur Anlegung von Spaziergängen um die Stadt, aber keiner etwas zur Anlegung einer Schule." Walkhoff ließ sich indes durch die Ungunst der Verhältnisse nicht irre machen. Er nahm alle Kosten auf sich und fing die deutsche Schule am 4. Oktober mit 12 Kindern an.

Mit der neugegründeten deutschen Schule war er indes noch nicht zufrieden, denn er errichtete am 23. April 1781 „auf Verlangen einiger Eltern" auch eine höhere Töchterschule. „Damit die Kinder gut unterrichtet werden", erzählt er, „soll ihre Anzahl nicht groß sein; und damit dies geschehe und die jungen Lehrer doch auch für ihre Mühe etwas bekommen, muß das Schulgeld hoch gestellt werden. Darum muß jedes Kind 16 Groschen Antrittsgeld, jährlich 16 Groschen Holzgeld und monatlich einen Gulden Schulgeld bezahlen." Die Organisation der erwähnten Schulen änderte er sodann im Oktober 1781 dahin ab, daß er die größeren Knaben und die größeren Töchter getrennt unterrichten ließ und für die kleineren Knaben und Mädchen eine besondere Elementarklasse einrichtete. So hatte also das Seminar schon drei Jahre nach seiner Gründung vier verschiedene Seminarschulen:

1. Eine Armen- oder Freischule (für die 30 Kurrendeknaben).
2. Eine Elementarklasse (für Knaben und Mädchen von 5—9 Jahren).
3. Eine höhere Knabenschule (Knaben von 9—14 Jahren).
4. Eine höhere Töchterschule (Mädchen von 9—14 Jahren).

Die Gründung und der Bestand dieser Schulen war in der damaligen Zeit für Halberstadt ein nicht hoch genug zu schätzender Segen. Das städtische Parochialschulwesen lag noch vollständig im Argen; denn kein Mensch dachte daran, für die Hebung niederer Schulen Geldmittel aufzuwenden. Aber auch für die 12 Zöglinge

*) Der Domdechant von Hardenberg meinte, „die Seminaristen müßten an den Kurrendeknaben das Zahnausziehen lernen".

des Seminars waren diese Schulen von Vortheil, denn erstens fand sich in ihnen willkommene Gelegenheit zur Uebung im Unterrichten, und zweitens boten ihnen die Schulen mancherlei finanzielle Vortheile dar. Zwar war das Honorar, das ihnen für den Seminarschulunterricht gezahlt wurde, gering — anfangs bekamen sie pro Lehrstunde nur 1 Groschen, später unter dem Inspektor Junghann 2 Groschen und von 1811 an 3 Groschen — allein viel schwerer fiel in die Wagschale ihres Lebens der Umstand, daß der Seminarinspektor in die höheren Schulklassen immer nur die besten Seminaristen nahm und diesen dann zum Lohn für treugeleistete Dienste die besten Schulstellen des Landes zuwendete. Endlich darf auch der Umstand nicht unerwähnt bleiben, daß die Hebung der Schulen auch im finanziellen Interesse der Seminarinspektoren lag. Die damaligen Seminarinspektoren bekamen eine geringe Besoldung und hatten die Verpflichtung, die Ausgaben für Holz, Licht, Subsellien, Lehrmittel ꝛc. aus ihren eigenen Mitteln zu bestreiten. Etwaige Mehrausgaben wurden ihnen nicht vergütet; durch die Mehreinnahmen dagegen verbesserten sie ihre Besoldung. Unter diesen Verhältnissen konnte es ihnen durchaus nicht einerlei sein, ob die von ihnen gegründeten und mit dem Seminar in Verbindung stehenden Schulen blühten oder verwelkten. Und bis zu welcher Blüte diese Schulen gediehen, geht aus dem Umstande hervor, daß die späteren Seminarrechnungen eine Schulgeldeinnahme bis zu 1000 Thaler aufweisen. Der angedeutete Grund gibt vielleicht auch eine Erklärung dafür ab, daß in der „Töchterschule“ wöchentlich 5 Stunden Französisch und in der „Sohnenschule“ außer dem Französischen auch noch einige Stunden Unterricht im Lateinischen ertheilt wurde.

So blieb dies Verhältniß bis zum Jahre 1809 — dem Wendepunkte in der Geschichte des hiesigen Seminarschulwesens. Um diese Zeit entstanden nämlich in Halberstadt zwei Privatschulen, die den Seminarschulen in bedenklicher Weise Konkurrenz machten. Die eine Privatschule war die des Pastors Rieter, die andere war die des Franziskanerpaters Theodosius Abs. Besonders war es die letztere Schule, die dem Seminare eine Menge Schüler entzog. Theodosius Abs (geboren am 26. August 1781 zu Wippenfurth im Großherzogthum Berg und gestorben am 15. April 1823 als Direktor des Waisenhauses in Königsberg) war ein begeisterter Pädagoge, der, um ungehindert die Jugend im Geiste Pestalozzis erziehen zu können, aus der katholischen Kirche austrat und durch sein Wirken großes Aufsehen erregte. Direktor Kriebitzsch hat in seinem Buche „Inter folia fructus“ (Halle, Waisenhaus, 1868) das Leben dieses seltenen und seltsamen Menschen näher beschrieben. Zu diesen beiden Privatschulen kamen später noch zwei andere (von Paracki und Schade), bis endlich am 15. Januar 1822 der Magistrat die hiesige städtische Töchterschule gründete und damit der höheren Töchterschule im Seminar das Grab grub. Um die beinahe gänzlich geleerten Klassen der Seminarschulen wieder zu füllen, blieb dem Seminar nur noch das eine Mittel übrig: den Stiftskantor Bergen (an der Liebfrauenkirche) als Musiklehrer am Seminar anzustellen und diesen zu veranlassen, die Parochialschule der Liebfrauenkirche mit in das Seminar herüberzunehmen.

Glücklicherweise übernahm in dieser Zeit (1824) ein Mann die Direktion des Seminars, der die Schäden des Seminarschulwesens mit klarem Blicke erkannte und die vorhandenen Uebelstände mit geschickter Hand beseitigte. Dieser Mann war der Seminardirektor Brederlow (Stiefbruder des bekannten Pädagogen Zerenner). Um das Halberstädter Seminarschulwesen gründlich zu reformieren, fing Brederlow da an, wo jede Schulreform anfangen sollte — er fing unten an und wendete seine Aufmerksamkeit zunächst der einklassigen Schule zu. Er verschaffte der Frei- oder Kurrendeschule zunächst ein anständiges Schullokal (die Dechaneistube des Liebfrauenstifts), sodann führte er Zerenners „Kinderfreund“ ein („Bibel und Katechismus waren die einzigen Lesebücher gewesen“), vor allem aber sorgte er für eine vollständig andere Schulorganisation. „Es schwebte mir bezugs der Kurrendeklasse“, erzählt er, „immer das Bild einer Normal-Landschule vor Augen und ich trug mich lange mit dem Gedanken, eine Freischule beiderlei Geschlechts anzulegen. Nach vielfachem vergeblichen Hin- und Herschreiben trat ich endlich mit dem hiesigen Armenverwaltungsrath in nähere Verhandlung. Froh des guten Erfolges, verschweige ich hier die mannigfaltigen Zwistigkeiten, die ich hier und dort wegen Anlegung der Schule bestehen mußte. Im Oktober 1824 endlich wurden mir 60 Töchter aus der hiesigen Armenschule überliefert, und den 18. Oktober glaubte

ich nicht besser feiern zu können, als durch die feierliche Eröffnung dieser **Normal-Landschule beiderlei Geschlechts** — der eigentlichen Uebungsschule für die Seminaristen erster Ordnung und ein Bild der künftigen **Landschule**."

Nachdem die einklassige Schule in Ordnung gebracht war, schritt Breberlow auch zur Reform der übrigen Seminarschulen. Er ging dabei von der (ganz richtigen) Ansicht aus, daß es gar nicht im Zwecke des Seminars liegen könne, höhere Bürger- oder höhere Töchterschulen zu haben. Das Seminar habe vielmehr **dafür** Sorge zu tragen, daß das niedere Volk und der Mittelstand die entsprechende Berücksichtigung erfahre. Daher ließ er die Elementarklasse bestehen, wandelte aber die sogenannte „Seminar-Mamsells-Klasse" in eine mittlere Töchterschule um „zur Bildung frommer, guter und geschickter **Bürgermädchen**". Mehr Sorge als diese Mädchenschule machte ihm die Umwandelung der höheren **Knabenschule**. „Soll dieselbe", erzählt er, „wie bisher Vorbereitungsschule zum Gymnasium bleiben, dann wird in ihr zu **wenig** getrieben soll sie aber Vorbereitungsanstalt für höhere Bürgerschulen werden, dann wird jetzt in ihr zu **viel** gelehrt oder soll sie parallel mit unserer neueingerichteten Seminarmädchenschule eine mittlere **Bürgerknabenschule** sein — nach Art der hiesigen Knabenparochialschule —, dann müßte erst eine vollständige Decimierung der Kinder vorgenommen werden. Bis jetzt wird die Schule besucht von Söhnen von Edelleuten und von Handwerkern, von Christen und Juden, Katholiken, Lutheranern und Reformierten. Was also thun?" — Breberlow schlug den Weg der Decimierung ein (er benutzte dazu die Zeit der Gründung der hiesigen israelitischen Schule) und gestaltete die höhere Knabenklasse in eine mittlere Knabenbürgerschule um.

Breberlow hat sich durch diese Reformen um unser Seminarschulwesen entschieden große Verdienste erworben. Welchen Anklang seine Ideen fanden, zeigt der Umstand, daß die Schulen am Seminar sich wieder füllten, ja so stark besucht wurden, daß sich der hiesige Magistrat veranlaßt sah, den Seminardirektor Breberlow in Magdeburg zu verklagen, „weil er durch die Steigerung der Seminarschulen das städtische Schulwesen zerstöre und der höheren Töchterschule und den Parochialschulen viele Kinder entziehe, so daß es gerathen erscheine, ihm alle Neuerungen zu verbieten". Breberlow ließ sich aber durch diese Beschwerden in seinen Reformen nicht irremachen. „Wenn man bedenkt, wie viel innere und äußere Hilfsmittel ein Seminar darbietet und wie nothwendig demselben gute Schulen sind, um den jungen Leuten ein **Ideal** davon vorzustellen, so bleibt die hiesige Schulvernachläßigung geradezu unverantwortlich." Allein Breberlow ging in seinem Eifer doch etwas zu weit, denn er gründete außer den genannten Schulen noch eine Taubstummenanstalt (November 1825), außerdem eine Vorschule (Kinderbewahranstalt) und endlich auch eine Abendschule (Fortbildungsschule). Da er an die Seminaristen die Zumuthung stellte, in diesen sämtlichen Anstalten als Lehrer zu fungieren, so ging das entschieden über die Kräfte der jungen Leute, und die Behörden sahen sich deshalb veranlaßt, auf die Beschwerde des Magistrats betreffs der Schädigung der Stadtschulen einzugehen und zu bestimmen, daß die höchste Zahl der die mehrklassige Seminarschule zu besuchenden Kinder auf 200 festzusetzen sei, sowie daß ein Schulgelderlaß nur auf Grund bescheinigter Armuth stattfinden dürfe.

So blieb die Sachlage bis zur Gründung der hiesigen städtischen mittleren Bürgerschule (Ostern 1862). Es lag in der Natur der Sache, daß die Frequenz der Seminarschule durch die Errichtung dieser neuen Schule beeinträchtigt wurde. Später haben sich die Verhältnisse indes wieder gebessert, denn als ich am 15. Juli 1873 in das hiesige Seminardirektorat eintrat, fand ich neben der einklassigen Volksschule eine mehrklassige Bürgerschule vor, welche aus einer Elementarklasse und zwei Mädchen- und zwei Knabenklassen bestand. In den betreffenden Klassen unterrichteten die Seminaristen und wurden (seit 1850) von einem Uebungslehrer, sowie (seit 1869) durch einen Hilfslehrer beaufsichtigt.

So weit die Geschichte der hiesigen Seminarschulen! Ich habe dieselbe um deswillen hier mitgetheilt, weil es auch für Fernerstehende von Interesse sein dürfte, zu erfahren, wie mannigfaltig in dieser Beziehung die Versuche und wie verschieden die Erfolge gewesen sind! Ich denke, daß man aus dieser Darstellung für unsere Zeit noch mancherlei lernen kann.

2. Wie die Seminarschule jetzt ist.

Den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 gemäß haben wir jetzt zwei Seminarschulen — erstens eine ungetheilte Volksschule: 64 Kinder (Knaben und Mädchen), als Bild einer Landschule, und zweitens eine vierstufige (fünfklassige) Bürgerschule, das Bild einer geordneten Stadtschule: 180 Kinder (Knaben und Mädchen).

Was zunächst die ungetheilte Volksschule anlangt, so versteht man darunter hierzulande eine Volksschule, in welcher Kinder vom 6. bis 14. Lebensjahre in einem Lokale von einem Lehrer gleichzeitig unterrichtet resp. beschäftigt werden. Das Urtheil über diese Art der Schulen ist derzeit noch ein sehr getheiltes. Die einen betrachten die ungetheilte Volksschule als eine Mißgeburt der Pädagogik und behaupten, daß in ihnen die Kinder nicht gebildet, sondern verdummt würden. Es sei eine Sache der reinen Unmöglichkeit — sagt man —, daß ein Lehrer im Stande sei, alle Kinder aller acht Jahrgänge gleichzeitig zweckentsprechend zu fördern, und man thue deshalb unter allen Umständen besser, man theile die Schulen (natürlich nicht nach Geschlechtern, sondern nach Klassen: Vormittags die fünf oberen Jahrgänge, Nachmittags die drei unteren, am Mittwoch und Sonnabend sämtliche Kinder). Für die Klassentheilung plädiert besonders der Pfarrer E. Th. Goltzsch zu Jähnsdorf bei Bobertsberg (gestorben als Seminardirektor zu Stettin). In seinem Buche: „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (Berlin, Wiegand & Grieben, 1852) sagt Goltzsch: „Die Vereinigung aller Kinder von 6—14 Jahren in einer Schulstube unter einem Lehrer taugt nichts; es ist nicht nur besser, sondern allein gut und nothwendig, die Kinder in zwei getrennte Klassen zu bringen und immer nur eine allein zu unterrichten; in einem täglich dreistündigen Unterricht für jede Klasse läßt sich alles, was eine Dorfschule leisten kann, wirklich leisten."*) Goltzsch macht dabei folgende Voraussetzung: das Ineinandergreifen aller oder doch der meisten Unterrichtsgegenstände; einen sicheren, fortschreitenden Lehrgang; an diesen sich genau anschließende Lehrmittel; Beschränkung des Lehrers; Ausdehnung des selbständigen Einübens und Anwendung des Erlernten von Seiten der Kinder; geordnete

---

*) Aehnlich auch Rektor L. W. Seyffarth in seinem Buche: „Die Stadtschulen" (Berlin, bei J. Guttentag, 1867). S. 38 sagt er: „Ich halte die Trennung solcher Schulen in zwei Stufen für zweckentsprechender. Denn es gehört schon ein tüchtiger und praktisch erfahrener Lehrer dazu, Kinder von so verschiedenen Alters- und Bildungsstufen zugleich zu unterrichten, sie richtig zu behandeln und Ruhe und Ordnung, die ersten Erfordernisse für einen gedeihlichen Unterricht, aufrecht zu erhalten. Auch ist eine Schulzeit von 26 oder 30 Stunden wöchentlich für 6—8jährige Kinder zu viel; sie leiden dadurch leicht an ihrer Gesundheit Schaden, ganz abgesehen davon, daß ihnen die geistige Frische verloren geht. Kurz, die ungetheilte Schule kann nur sehr langsame Fortschritte machen, sie schadet der Zucht wie dem Unterrichte, sie verleidet den Kindern die Schule, ist der Gesundheit und der geistigen Frische der Kinder nachtheilig und legt dem Lehrer eine zu große Last auf, der bei der Zersplitterung seiner Kräfte nie zu Ruhe und zu innerem Frieden kömmt. Bei der getheilten Schule kann der Lehrer seine Kraft mehr koncentrieren, der Unterricht schreitet ununterbrochener und schneller vorwärts und muß darum auch bessere Früchte bringen."

gegenseitige Hilfeleistung der Kinder; gute Disciplinierung der Kinder für den Massenunterricht und die Massenarbeit; Herbeiführung guter leitender Gewöhnungen inbetreff des Erlernens und Uebens des Erlernten; tägliche Benutzung der schulfreien Zeit für Schulzwecke. Eine vollständige Einsicht in eine Schule der beabsichtigten Art gewinnt man aus den dem Buche angehängten Lektionsplänen, welche zeigen, daß Goltzsch für die Oberklassen 20, für die Unterklasse 18 wöchentliche Stunden verlangt, davon z. B. 8 Stunden Religionsunterricht, 2 Stunden Sach- und Sprachunterricht für die Unterklassen, 2 Stunden Weltkunde (*Lesen!*) für die Oberklassen, 2 Stunden Rechnen für *beide* u. s. w. Das Goltz'sche Buch hat zu seiner Zeit viel Aufsehen erregt, theils wegen seines streng konfessionellen Standpunktes, theils wegen mancher nicht zu verkennenden pädagogischen Wahrheiten. Trotz des letzteren Umstandes ist es aber Goltzsch nicht gelungen, die ungetheilte Schule zu *beseitigen*. Die *Verehrer* derselben haben vielmehr geltend gemacht, daß die ungetheilte Dorfschule der getheilten aus Gründen der Sittlichkeit und der Pädagogik *vorzuziehen* sei. Aus Gründen der *Sittlichkeit*, denn — so sagt man — wenn die Kinder des Dorfes nur am Vormittag oder Nachmittag die Schule besuchen, so treiben sie entweder, von der Langeweile gequält, in der freien Zeit Allotria, Straßenunfug, oder werden von den Eltern zu gesundheitswidrigen Arbeiten verwendet (Fabrikarbeiten, Hemdknöpfchenmachen 2c. 2c.). So komme es, daß die Kinder in der Volksschule noch immer am *besten* aufgehoben seien. Aber die ungetheilte Dorfschule sei auch *berechtigt* aus Gründen der Pädagogik: 1) weil es unmöglich sei, in so *wenig* Stunden das Ziel eines zeitgemäßen Lehrplans zu erreichen; 2) weil die Kinder in ungetheilten Schulen durch zweckmäßige Beschäftigung, durch Ueben und *Thun* sich ihre Kenntnisse erarbeiten müßten und infolge dessen in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens meist mehr leisteten, als die Schüler in getheilten Schulen; 3) weil der erziehliche Einfluß der an Jahren und an Geschlecht verschiedenen Kinder bei guter Disciplin (die auf dem Dorfe viel weniger Noth als in den Städten mache) außerordentlich fördernd auf die geistige Entwickelung der Kinder einwirke; 4) weil bei getheiltem Unterrichte dem Lehrer mit etwa 36 wöchentlichen Unterrichtsstunden eine größere Last aufgebürdet werden müsse, als er auf die Dauer tragen könne, oder weil andernfalls die Unterrichtszeit für die einzelnen Klassen gar zu sehr verkürzt werden müsse. Nur *Bürgerschullehrer*, welche mit dem Wesen der ungetheilten Schule nicht vertraut seien, oder *solche* Dorfschullehrer, welche nicht im Stande seien, eine gute Disciplin zu halten, oder nicht die Fähigkeit hätten, ihren Lehrstoff zweckentsprechend zu vertheilen, ihre Zeit bis ins Kleinste auszunützen und ihre Schüler in *denkender* Weise still zu beschäftigen, würden bei normalen Schulverhältnissen für die Trennung der ungetheilten Dorfschule stimmen*).

*) Zu den *Gegnern* der Halbtagsschulen gehört u. A. auch Schulrath *Kellner*. Derselbe sagt in seiner „Volksschulkunde": „Man hat die Einrichtung der Halbtagsschulen empfehlen wollen, weil man in ihr ein Mittel zu erblicken ver-

So hat man herüber- und hinübergestritten, ohne daß der Kampf bis heute zu einem dauernden Friedensschlusse geführt hätte. Jedenfalls ist es wahr, daß der Lehrer an einer ungetheilten Schule eine schwierigere Aufgabe und Stellung hat, als der Lehrer an einer getheilten Schule, und daß man keiner der beiden Arten der Dorfschulen den unbedingten Vorzug geben kann. Es kömmt eben das Meiste auf die Persönlichkeit des Lehrers und auf die örtlichen Verhältnisse an. Uebrigens sollte man trotz aller Einreden die ungetheilten Schulen theilen, sobald der Lehrer seine Unfähigkeit in der Schulregierung zeigt und sobald das Schullokal zu klein oder die Kinderzahl zu groß ist. Vielleicht dürfte es übrigens der Erwägung werth sein, ob sich die Angelegenheit nicht dadurch erledigen ließe, daß der Lehrer sich Vormittags nur mit den oberen fünf Jahrgängen beschäftigt und die Kinder der drei unteren Jahrgänge nur 1—2 Stunden behufs Anfertigung der sogenannten häuslichen Arbeiten in die Schule kommen ließe. Daß letztere dann besser gefertigt würden, als dies im Hause der Fall ist, bedarf wohl keiner näheren Begründung. Nachmittags würde sich der Lehrer dann nur mit den drei unteren Jahrgängen beschäftigen und die oberen nur zum Zwecke der Einübung 2c. in der

---

meinte, dem Unterrichte eine einfachere Gestalt zu geben, wodurch die Kinder nicht zu lange dem Leben und der Familie entzogen würden. Wenn es manche grausam finden, durch täglichen 5—6stündigen Unterricht die Jugend dem Elternhause und der häuslichen Arbeit zu entziehen, und wenn sie deshalb die Halbtagsschule empfehlen, so kann man es nicht weniger grausam finden, die Kinder allzufrüh und allzu lange in das oft schwere Joch häuslicher Arbeiten zu spannen. Wenn übertriebene geistige Anstrengung schadet, so ist es ebenso mit der allzu frühen und langdauernden körperlichen Arbeit; sie bewirkt ein verkrüppeltes Geschlecht. Gibt es nicht ferner Elternhäuser und Familien, wo die Kinder nur Rohheiten, Laster und Trübseligkeiten aller Art erleben? Während durch die Halbtagsschule manche Kinder allerdings dem elterlichen Leben und der häuslichen Arbeit hingegeben würden, ist anderntheils schwerlich in Abrede zu stellen, daß ein nicht minder großer Theil dem Müßiggange, dem Herumschweifen in Wald und Feld anheimfiele, und wer möchte den Schaden auf seine Schultern nehmen, der hierdurch manchen Kindern an Leib und Seele zugefügt werden könnte? Jedenfalls müssen wir auch die ungetheilte Schule für ein treueres Lebensbild halten, als die getheilte; sie schließt ungleich mehr bildende und erziehliche Momente in sich, und zwar für Lehrer und Schüler. Der rechte Lehrer wird nur durch die volle Schule ausgebildet, nur durch sie in der nothwendigen Mechanisierung des Unterrichtes (das Wort im guten Sinne) geübt. Die volle Schule bindet groß und klein aneinander, lehrt sie sich tragen, dulden und heben, und gibt dem Helferwesen, der Mitwirkung der Kinder für die Schulzwecke, erst wahre Bedeutung und Gestalt bis ins Elternhaus hinein. Es ist wirklich nicht so schlimm und grausam, greift wirklich nicht so in den frohen Lebensgenuß der Kinder und in die Rechte der Eltern ein, wenn die Jugend täglich 5—6 Stunden geschult wird. Gibt es nicht sehr lange Sommer- und Ernteferien und endlich noch manchen Festtag? Kommen nicht immer und überall durch Zwischenpausen, Plätzewechsel, Heraustreten an die Wandtafel 2c. viele Minuten von jenen Stunden in Abzug? Ist nicht das Aufstehen und Niedersitzen, das Sprechen, Chorlesen und Singen auch eine Bewegung? — Der Lehrer hat daher festzuhalten, daß die Halbtagsschule nur eine Ausnahme von der Regel, ein durch unbesiegbare Hindernisse und dringende Umstände gerechtfertigtes Uebel ist, und daß sie nur mit ausdrücklicher Genehmigung der Schulbehörden eingeführt werden darf."

Schule haben. Es würden dadurch die Vortheile der ungetheilten wie der getheilten Schule vereinigt.

In unserem Regierungsbezirke haben wir eine nicht unbedeutende Anzahl ungetheilter Schulen, und schon dieser Grund legt dem Seminar die Pflicht nahe, den Seminaristen Aufschluß und Anleitung zu geben, sich in solchen Schulen mit Geschick und Glück bewegen zu können. An dem Gesichtspunkte müssen wir unter allen Umständen festhalten, daß sich das Seminar so viel als nur irgend möglich an die in seinem Kreise bestehenden Schulverhältnisse anzuschließen und seine Schüler zum ersprießlichen Ausbau derselben zweckentsprechend vorzubereiten hat. Das Seminar ist um der Volksschule willen da, nicht die Volksschule um des Seminars willen.

Ich habe deshalb für unsere ungetheilte Seminarschule einen ausführlichen Lehrplan ausgearbeitet und denselben nach der am 7. Februar 1874 erfolgten Genehmigung des königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Magdeburg dem Unterrichte in der betreffenden Schule zugrunde gelegt. Wenn ich denselben an dieser Stelle nicht mittheile, so bestimmen mich zu dieser Zurückhaltung drei Gründe: erstens halte ich es für Pflicht, seine Ausführbarkeit erst auf dem Wege mehrjähriger Erfahrung zu erproben; zweitens drängen mich zur Veröffentlichung desselben die gegenwärtigen Verhältnisse um deswillen nicht, weil unsere ungetheilte Schule einen besonderen Lehrer hat (den Hilfslehrer des Seminars), so daß eine Störung der Einheit des Unterrichtes nicht so leicht zu befürchten steht. Auch bleibt hierbei noch zu bemerken, daß die Seminaristen in der ungetheilten Schule im ersten Halbjahre nur zu hospitieren und erst im zweiten Semester (auch dann aber unter fortwährender Kontrole des ständigen Lehrers) Unterricht zu ertheilen haben; drittens sind in den letzten Jahren Lehrpläne für ungetheilte Volksschulen in so reicher Zahl veröffentlicht worden, daß ich keinen Grund finden kann, die vorhandene Zahl noch zu vermehren. Es sei in letzterer Beziehung nur erinnert an: Dr. K. Schneider, Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule (Bromberg, L. Carow). — Bohlmann, Lehrplan für eine einklassige Dorfschule auf Grund der allgemeinen Bestimmungen &c. (Leipzig, Siegismund u. Volkening). — Voß, Lehrplan für ungetheilte Volksschulen mit einem Lehrer &c. (Lüneburg, Engel, 1873). — H. Mehliß, Vollständiger und ausführlicher Lehrplan &c. (Hannover, C. Meyer, 1873). — Seebald, Entwurf eines Lehrplans für einklassige Schulen &c. (Hannover, C. Meyer, 1874). Außerdem finden sich noch eine Anzahl derartiger Lehrpläne einzelner Regierungen in Kellers Deutscher Schulgesetzsammlung, Jahrgang 1873 und 1874, (Robert Oppenheim, Berlin, Bernburgerstraße 19): genug — an derartigen Lehrplänen ist gegenwärtig kein Mangel.

Anders gestaltet sich das Verhältniß bezüglich unserer vier- resp. fünfklassigen Seminarschule. Zwar gibt es auch für derartige Schulen jetzt eine Anzahl Lehrpläne — es sei hier nur erinnert an Burkhardt, Lehrplan für eine preußische Mittelschule (Leipzig, Siegismund & Volkening, 1873). — Dietlein, Entwürfe zu Lehr-, Stoff- und Zielplänen für vier-, drei- und zweiklassige Bürger- und Volks-

schulen (Hildesheim, Gerstenberg). — G. Süßmann, Stellung, Aufgabe und Organisation der Bürgerschulen (Hannover, bei C. Brandes). — Huth, Lehrplan für Knaben- und Mädchenschulen, sowie Volksschulen (Berlin, W. Schultze). — Hennig, Lehrplan für eine vierklassige Volksschule; nach den Allgemeinen Bestimmungen ꝛc. (Leipzig, Siegismund & Volkening). — Armstroff, Lehrplan für sechsklassige evangelische Elementarschulen (Erfurt, Stenger). — Schnell, Die Bürgerschule, u. m. a. —: allein die Verhältnisse unserer Schule erforderten theils wegen ihrer Klassentheilung, theils wegen der großen Zahl der an ihr thätigen Lehrer, theils wegen der eigenthümlichen Verhältnisse, unter denen sie lebt und wirkt, eine ganz besondere Berücksichtigung.

Was zunächst die Klasseneintheilung unserer Seminarschule anlangt, so habe ich nach reiflicher Ueberlegung die folgende Theilung vorgezogen:

Klasse I: Oberste Knabenklasse. (6., 7., 8. Schuljahr.)	Klasse I: Oberste Mädchenklasse. (6., 7., 8. Schuljahr.)

Klasse II: Knaben und Mädchen des 4. und 5. Schuljahres.
Klasse III: Knaben und Mädchen des 2. und 3. Schuljahres.
Klasse IV: Knaben und Mädchen des 1. Schuljahrs (Elementarklasse) *).

Die Gründe für diese Klassentheilung sind theils örtlicher Natur, theils liegen sie im Zwecke des Seminars, vor allem bestimmt mich dazu aber die Rücksicht auf unsere Seminaristen. Für letztere ist es jedenfalls außerordentlich wichtig, daß sie die Kinder der Elementarklasse allein haben, denn gerade diese Klasse erfordert die Kraft eines Lehrers im vollsten Maße. In der Elementarklasse gleichzeitig zwei Jahrgänge zu unterrichten, würde für viele jedenfalls zu schwer sein. Endlich verdient hier auch noch hervorgehoben zu werden, daß unsere einklassige Schulen den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 entsprechend dreitheilig organisiert ist und daß die Seminaristen in derselben die genügende Gelegenheit haben, die Organisation dreiklassiger Schulen kennen zu lernen.

Was die erwähnten „eigenthümlichen" Verhältnisse anbetrifft, so braucht in letzterer Beziehung nur daran erinnert zu werden, daß das Lehrerpersonal der Seminarschule aus den sämtlichen Seminarlehrern und den Seminaristen der Oberklasse, also aus ca. 32 Personen besteht,

---

*) Betreffs der Schuleinführung der Kinder bestimmt in Preußen das Allgem. Landrecht, Th. II, Tit. 12, § 43: „Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken." § 44: „Nur unter Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstehers kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten werden."

Diese Bestimmungen sind durch einen Beschluß der Schuldeputation in Halberstadt d. d. 27. Oktober 1868 für die hiesigen Schulen dahin interpretiert: „Inbetreff der Aufnahme schulpflichtiger Kinder wird festgesetzt, daß wegen der nur Ostern stattfindenden Konfirmation und Versetzungen, resp. wegen der ganzjährigen Kurse, die Aufnahme in der Regel nur Ostern stattfinden solle und die Schulpflichtigkeit für ein Kind in demjenigen Jahre eintrete, in welchem dasselbe bis zum letzten September sein sechstes Lebensjahr erreicht."

und daß die Seminaristen (die ja noch nicht Lehrer sind, sondern erst solche werden sollen) innerhalb eines jeden Jahres dreimal die Klasse und den Unterrichtsgegenstand wechseln (erstes Tertial von Ostern bis Johannis, zweites von Johannis bis zu Martini, drittes von Martini bis Ostern). Wie nahe liegt da doch die Gefahr, daß die Einheit des Ganzen gestört wird und die Schule um den Segen ihres idealen Charakters gebracht wird. Aber gerade deshalb ist es auch unumgänglich nothwendig, daß alle in der Schule betheiligten Kräfte auf das genaueste darüber in Kenntniß gesetzt werden, was sie zu thun und in welcher Weise sie den Schulzweck zu erreichen haben. Ein so komplicierter Mechanismus — und ein solcher ist die Seminarschule — gleicht einem Uhrwerk, das in seinem Gange sofort gestört wird, wenn das eine oder andere Rädchen nicht in Ordnung ist. Erfordern schon diese Rücksichten die genaueste Einhaltung der nachfolgenden speciellen Bestimmungen seitens der Betheiligten, so ist es nicht minder die Pflicht des Dirigenten der Anstalt, die Bestimmungen über das Maß der Pflichten und Rechte jedes Einzelnen so klar und so scharf als nur möglich zu präcisieren, letzteres auch schon aus dem Grunde, weil die Seminarlehrer die Schüler der zweiten Seminarklasse für den Unterricht in der Seminarschule vorbereiten müssen und eine derartige Vorbereitung nur dann eine ersprießliche werden kann, wenn die Einheit des Ganzen gesichert ist. Daß eine Seminarschule eine Uebungsschule wird, das ist kein Kunststück; man läßt eben die Seminaristen experimentieren auf — Kosten der Kinder. Daß sie aber auch zugleich eine Meisterschule wird, d. h. eine Schule, in der eine musterhafte Zucht herrscht und in der die Seminaristen nicht allein das Lehren lernen, sondern auch ein Ideal bekommen, nach welchem sie einst als Lehrer ihre Schule einzurichten und zu verwalten haben: das ist in der That keine so leichte Sache! Da gilt es, alle Kraft des Geistes zusammenzunehmen und mit aller Anstrengung auf die Erreichung solider Erfolge zu halten. Da gilt es vor allem mit fester Energie am Werke zu stehen und mit unverrückter Ausdauer das klar vorgesteckte Ziel zu erreichen.

Während ich bisher auf die Schwierigkeiten, mit denen wir zu kämpfen haben, aufmerksam gemacht habe, glaube ich es der Sache schuldig zu sein, auch auf einen großen Vortheil, den unsere Seminarschulen vor anderen Schwesteranstalten voraus haben, hinweisen zu müssen. Die beiden hiesigen Seminarschulen sind nämlich integrierende Theile des Seminars und deshalb Staatsanstalten. Sie erhalten deshalb aus städtischen Mitteln keinen Zuschuß, stehen aber auch nicht unter der Aufsicht der städtischen Schulbehörden. Die Aufsicht über dieselben ist darum weder einem Lokal- noch einem Kreisschulinspektor übertragen, sondern lediglich und allein Sache des Seminardirektors und des königlichen Provinzial-Schulkollegiums. In Anbetracht des Umstandes aber, daß unsere Seminarschulen nicht zur Kategorie der städtischen Bildungsanstalten gehören, sondern Staatsanstalten sind, haben wir auch nicht die Verpflichtung, alle angemeldeten Schüler in unsere Schulen aufnehmen oder in ihnen behalten zu müssen. Wenn

uns darum ein Kind nicht geeignet erscheint, den Zweck unserer Anstalt fördern zu helfen, so können wir dasselbe (zu Ostern oder Michaelis) entlassen. Aus dieser Berechtigung ergibt sich von selbst der Vorzug, daß wir in unseren Seminarschulen keine unreinlichen, liederlichen und rohen, sondern nur anständige und sittlich-gut erzogene Kinder dulden und daß demzufolge die Seminarschulen in den Kreisen der hiesigen Bürgerschaft sich eines guten Rufes erfreuen.

Der Unterricht in der einklassigen Volksschule ist unentgeltlich. Für den Besuch der vierklassigen Schule wird vierteljährlich 1 Thaler Schulgeld an die Seminarkasse gezahlt.

So viel über den Zweck und die äußere Organisation unserer Seminarschulen! Ueber das innere Triebwerk — über die Schulzucht und den Unterricht — gibt der folgende Theil des Buches die erforderliche Auskunft. Derselbe ist den Schülern der zweiten Seminarklasse einzuprägen und von den Schülern der ersten Klasse zur Ausführung zu bringen.

B.

Das innere Triebwerk der Seminarschule.

Erster Theil.
Die Schulzucht.

„Eine gute Disciplin ist mehr werth, als eine gute Doktrin." Diesterweg.

„Eine Schule ohne Schulzucht ist wie eine Mühle ohne Wasser." Amos Comenius.

1. Wenn es die Aufgabe der Volksschule ist, den Kindern des Volkes denjenigen Grad von Bildung zu verschaffen, den jedermann, ohne Rücksicht auf Stand und Beruf, haben muß, so erscheint die Volksschule zunächst als Unterrichtsanstalt. Allein die Bildung ist nicht nur eine intellektuelle, sondern auch eine ästhetische, moralische und religiöse. Verstand, Gemüth und Wille (Charakter) sind in gleicher Weise zu berücksichtigen. Obwohl nun die Schule ihren Gesamtzweck in der harmonischen Entwickelung und Ausbildung aller im Menschen liegenden Anlagen und Kräfte zu suchen hat, so gehört doch der sittlichen Bildung der erste Platz, denn ohne diese ist der gescheideste Mensch nichts werth. Unwissenheit ist ein großes Unglück, aber schlimmer als alles ist doch die Verderbniß der Sitten und der Mangel einer sittenstrengen Erziehung der Jugend. Sofern nun die Schule für die sittliche Bildung der Jugend zu sorgen hat, ist sie nicht allein Unterrichtsanstalt, sondern auch Erziehungsanstalt, und zwar hat sie als solche in gemeinschaftlicher Handreichung mit dem Elternhause die Kinder zur Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit, Höflichkeit, Wohlanständigkeit, Dankbarkeit, Züchtigkeit in Gebärden, Worten und Werken, zur Wahrhaftigkeit, zum strengen Gehorsam und zum andauernden Fleiß, überhaupt zu allem Guten zu erziehen. Als Besonderes liegt der Schule noch die Pflicht ob, den einzelnen Menschen innerhalb der Ge-

meinschaft zum Gliede der Gemeinschaft zu erziehen, und das Einleben des Individuums in das Ganze zu bewerkstelligen. Die Schule hat es mit der Massenerziehung zu thun und muß deshalb verlangen, daß das Kind als Glied der sittlichen Genossenschaft nicht thut, was es beliebig will, sondern was es den Gesetzen der Sittlichkeit gemäß soll. Wie der Staat seine Gesetze hat, denen jeder einzelne Staatsbürger ohne Ansehen der Person unterworfen ist, so hat auch die Schule, als Staat im kleinen, ihre Gesetzgebung. Den Inbegriff aller Gesetze, Bestimmungen, Vorkehrungen und Hilfsmittel, welche zur Erreichung der sittlichen Idee der Schule nöthig sind, nennt man die Schulzucht. Da dieses Wort erfahrungsmäßig leicht zu Mißverständnissen Veranlassung gibt, weil manche an Züchtigung oder an eine Art Schulpolizei denken, so muß ausdrücklich bemerkt werden, daß die Schulzucht die gesamte Erziehung der Schule umfaßt.

2. Alle Schulzucht (im Gegensatze zur häuslichen Erziehung) geht von den an der Schule thätigen Personen aus und ist in erster Linie abhängig von der Persönlichkeit des Lehrers. Die Kunst blüht oder verfällt durch die Künstler und die Schule durch die Lehrer. Jede Schule ist — normale Verhältnisse vorausgesetzt — stets so, wie der Lehrer der Schule; sie ist seine geistige Photographie.

Soll aber der Lehrer der rechte sein, dann dürfen ihm die vier Kardinal-Lehrertugenden nicht fehlen, ohne welche die Herstellung und Erhaltung einer guten Schulzucht unmöglich ist, nämlich: die Wachsamkeit, der Ordnungssinn, die Gerechtigkeitsliebe und die Konsequenz. Betrachten wir darum in Folgendem: 1) die Persönlichkeit des Lehrers im allgemeinen; 2) die zur Führung einer guten Schuldisciplin nothwendigsten Lehrereigenschaften, nämlich: a) die Wachsamkeit (die Aufsicht in der Schule), b) den Ordnungssinn des Lehrers (die Schulordnung), c) seine Gerechtigkeitsliebe (die Disciplin im engeren Sinne), d) die Konsequenz der Liebe, welche mit unermüdlicher Ausdauer auf Erfüllung der einmal gegebenen sittlichen Vorschriften hält.

I. Von den Forderungen an die Persönlichkeit des Lehrers im allgemeinen.

„Die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers ist und bleibt die zuverläßigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bestrebungen."
G. Baur.

„Lang ist der Weg durch Vorschriften, kurz aber und wirksam durch Beispiele." Seneca.

3. Wenn die Schule eine Erziehungsanstalt sein soll, und wenn in ihr die Kinder zur Erfüllung der oben geforderten Tugenden erzogen werden sollen, dann ist vor allem nöthig, daß der Lehrer seinen Schülern in allen den Tugenden, zu denen sie erzogen werden sollen,

allezeit und überall ein Muster und Vorbild ist. Es ist nun einmal so, daß die Menschen den Augen mehr glauben, als den Ohren, und daß ein großes Muster Nacheiferung weckt und dem Urtheile höhere Gesetze gibt. Der Lehrer muß darum sein, was die Kinder werden sollen, er muß thun, was die Kinder thun sollen, er muß unterlassen, was sie unterlassen sollen, er muß den Kindern vorleben, wenn sie ihn sehen und nicht sehen, hören und nicht hören, er muß ihr Vorbild und Muster sein in allem Guten. Beispiel wirkt mächtiger als Vorschrift! Vorleben ist besser als Vordocieren! (1 Tim. 4, 12. 1 Petr. 5, 3.)

Das Beispiel des Lehrers übt eine wunderbare Macht auf den Schüler aus. Die Kinder sind ordnungsmäßig und pünktlich in allen Stücken, wenn es ihr Lehrer ist; sie sind mild, wohlwollend, gerecht, friedlich, gefällig und zuvorkommend, wenn er ihnen mit Milde, Gerechtigkeit und Freundlichkeit begegnet und entgegenkömmt, ja sie sind sogar heiter, zufrieden und glücklich mit ihm. Dagegen ist es Thatsache, daß trotzköpfige Lehrer stets über Trotz zu klagen, liederliche und faule stets mit Unordnung und Faulheit zu kämpfen, unhöfliche stets über Grobheit Klagen zu führen haben. Wenn darum der Lehrer gewisse Fehler in seiner Schule findet, dann soll er vor allem mit sich zurathe gehen und die Fehler in sich suchen. Wie der Lehrer, so die Schüler; wie die Quelle, so der Bach; wie das Vorbild, so das Nachbild! Wo das gute Beispiel, das Vorleben und Vorthun fehlt, wo der Lehrer Gesetze gibt, die er selbst nicht hält, wo er Fehler bestraft, die er selbst begeht, da ist an eine gedeihliche Erziehung der Kinder nicht zu denken.

Das Erste und Wichtigste, was von jedem Lehrer ohne Ausnahme gefordert werden muß, ist die Liebe — die Liebe zum Amte, zu den Kindern, zu dem Volke, zu Gott. Ohne Liebe ist der tüchtigste Lehrer niemals ein Erzieher. Je weniger Liebe das Kind im Elternhause erfährt, mit desto größerer Liebe muß der Lehrer ihm in der Schule begegnen. Das ist wahrhaftig keine Kunst, nur dem guten und fleißigen Kinde, dem im Elternhause eine vortreffliche Erziehung zutheil wird, Liebe zu erweisen! Die Liebe zu den Armen und Verlassenen im Volke sollte jeder Lehrer von Pestalozzi lernen, — erst durch diese Liebe wird der Lehrerberuf ein Segensberuf. Erst nachdem Petrus die dreimalige Frage des Herrn: „Simon Johanna, hast du mich lieb?" dreimal mit „Ja" beantwortet hatte, erst dann gab ihm der Herr den Auftrag: „Weide meine Lämmer!" Hat der Lehrer die rechte Liebe im Herzen — die uneigennützige, aufopfernde, treue, ermahnende, geduldige, herablassende, freundliche, ernste und feste Liebe, wie sie in 1 Kor. 13, 4—7 so herrlich geschildert wird —, dann hat er nicht erst nöthig, den Kindern zu sagen, daß er sie liebhabe. Je mehr er wirklich Liebe in sich trägt, desto weniger braucht er von seiner Liebe zu reden, denn die Liebe in ihrer Allgewalt und göttlichen Herrlichkeit prägt sich dann in und außer der Schule in seinem gesamten Thun und Wesen aus. „Worte sind übrig, wenn die That spricht."

Wo aber die Liebe fehlt, da ist das Lehramt ein saurer und

trauriger Dienst, und wo der Lehrer sich nicht durch die Gewalt des stillen, guten Beispiels nach und nach Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit verschafft, da ist er ein bedauernswerther Mann*). Seine Schule ist dann keine Erziehungsanstalt und er ist kein Erzieher, denn wie in der Natur nur die warme Sonne mit ihrem Frühlingsodem zarte Keime wachrufen, köstliche Blüten entfalten und zu edlen Früchten reifen lassen kann, so kann auch nur der Lehrer durch die Liebe mit Segen auf seine Schüler wirken. Trefflich sagt in dieser Beziehung Comenius: „Das beste Verfahren zur Handhabung einer guten Schulzucht zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden Dingen 1) stets Licht und Wärme, 2) oft Regen und Wind, 3) selten Donner und Blitz spendet."

4. Das Sprichwort sagt: Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe. Ruhte der Schwerpunkt der Lehrerthätigkeit in äußeren Dingen, käme es z. B. auf eine imponierende Körpergestalt, auf ein soldatisches Kommando, auf finstere Augen, auf die Schreckmittel der Ruthe und des Stockes an: dann müßten die Lehrer, welche diese Schreckmittel anwenden, die beste Schulzucht haben, wogegen Lehrer von unansehnlicher Gestalt, milder Gesinnung und freundlichem Wesen die schlechteste Schulzucht haben müßten. Glücklicherweise beweist uns aber die Erfahrung oft das Gegentheil. Der Mittelpunkt der Schulerziehung ruht eben nicht in äußeren Dingen, sondern es kömmt hier auf die tiefinnerste Persönlichkeit des Lehrers an. Ist der Lehrer ein Mann, der seine Kinder nicht bloß belehrt, sondern ihnen das, was er lehrt, auch vorlebt, steht er in dem Rufe strenger Gerechtigkeitsliebe und Unparteilichkeit, hat er neben der sittlichen Tüchtigkeit seines Charakters sich auch die Kenntnisse und die Geschicklichkeiten erworben, durch welche er seinen Schülern zu einer Autorität wird: dann hat jedes seiner Worte Gewicht, der Eigenwille der Schüler beugt sich dann vor der sittlichen Allgewalt ihres Meisters und die Kraft des stillen, guten, selbstsprechenden Beispiels verschafft ihm Achtung und Liebe, Treue und Anhänglichkeit. An dem Beispiele des Lehrers rankt sich dann das kindliche Gemüth empor, wie der Epheu am Eichstamme. Ohne diesen Haltpunkt aber geht der Schüler sittlich abwärts. Der Lehrer vergesse es nie: schreiben lernt man nur durch schreiben, malen nur durch malen und thun nur durch thun!

Soll das Kind durch die Allgewalt der Liebe erzogen werden, dann ist freilich nothwendig, daß die Liebe rechter Art ist. Das, was manche Leute Liebe nennen, ist oft nichts anderes als Schwäche, es ist eine Karikatur der wahren Liebe, — Affenliebe. Der wahren Liebe ist es

*) Wenn sich ein Lehrer nach zwei Jahren die Achtung und Liebe seiner Gemeinde nicht erworben hat, so ist das ein böses Zeichen für ihn. Daß er anfangs geschimpft wird, schändet ihn nicht (das verfrühte Loben und Preisen hat manchmal gar wunderliche Gründe!); aber wenn sich nach und nach der anfängliche Widerwille gegen Ordnung und Zucht nicht in Achtung und Liebe umwandelt, so muß der Lehrer ernstlich mit sich zurathe gehen, ob er Matth. 10, 16 ganz erfüllt hat oder ob nur halb oder ob gar nicht.

nicht darum zu thun, jeden Wunsch zu erfüllen und jede Neigung zu befriedigen, sondern sie will das Edelste und Höchste in der Menschenseele wachrufen, das Heiligste und Tiefste in der Menschenbrust pflegen und das wahre Wohl des Kindes fördern. Die wahre, ernste, strenge und erziehende Liebe muß darum vor allem sich in jenen vier Tugenden zeigen, die wir in § 2 die Kardinaltugenden des Lehrers genannt haben. Die innige Liebe muß nämlich sein: wachsam im Verhüten der Fehler und im Bewahren des Guten; streng an der sittlichen Ordnung festhaltend, wo es sich um Gewöhnung zum Guten handelt; gerecht in der Anwendung von Lob und Tadel, Lohn und Strafe, und vor allen Dingen konsequent in allem, weil ohne die Konsequenz der Liebe Erziehung, d. h. Gewöhnung zum Guten, undenkbar ist. Betrachten wir darum im Folgenden diese einzelnen Aeußerungen der wahren Lehrerliebe näher.

II. Die zu einer guten Schuldisciplin nöthigen Lehrereigenschaften und Schuleinrichtungen.

1. Von der Wachsamkeit in der Schule.

(Von den an der Schule thätigen Personen und ihren Rechten und Pflichten.)

„Was ich euch aber sage, das sage ich euch allen: — Wachet!"
Christus (Matth. 13, 37).

5. Das Erste, was von jedem Lehrer gefordert werden muß, ist die Wachsamkeit über sich selbst, über sein Herz, seinen Wandel, seine Zunge. In und außerhalb der Schule, im öffentlichen Verkehre wie im stillen Familienkreise hat der Lehrer allezeit auf der Hut zu sein, daß er nichts redet und thut, was gegen die Gesetze der Sittlichkeit und der feinen Sitte verstößt, und daß er nichts von dem versäumt, was die Erziehung der Kinder fördert. Alle Ausbrüche der Leidenschaften des Zornes, der Rache, des Neides, der Schadenfreude ꝛc. entwürdigen den Lehrer in den Augen der Kinder. Wohl ist es wahr, daß jeder Mensch über sich wachen soll (Mark. 13, 37. Matth. 26, 41); allein das andere ist auch wahr, daß das Vergessen dieser Pflicht bei keinem anderen Menschen so schlimme Folgen hat, als beim Lehrer. Er schadet nicht allein sich, sondern auch anderen! Von seinem Verhalten ist das Wohl und Wehe ganzer Generationen abhängig.

6. Wachen soll sodann der Lehrer über seinen Unterricht, über Inhalt und Form desselben. Darum soll er auch nie unvorbereitet in die Schule treten, soll am Anfange des Jahres seinen gesamten Unterricht auf 40 Schulwochen vertheilen und soll alle Abweichungen von diesem geistigen Schuletat gewissenhaft in sein Klassenbuch eintragen, um von Jahr zu Jahr sicherer zum Ziele zu kommen. Seine

Präparation muß zunächst eine schriftliche sein. Genaues (lautes) Memorieren derselben ist im Interesse des Lehrers in den ersten Jahren unbedingt nothwendig; erst später kann er sich erlauben, den zu behandelnden Stoff in Form eines Aufsatzes mehr oder minder ausführlich aufzuschreiben, und erst nach gehöriger Uebung im guten Vortragen und im richtigen Fragebilden, wie in der Unterrichtsertheilung überhaupt, sich gestatten, den Stoff sich nur klar zu durchdenken und im Geiste zurechtzulegen. Unter allen Verhältnissen thut aber eine entsprechende Vorbereitung noth.

Ein tüchtiger Lehrer sorgt aber nicht allein für eine gute Vorbereitung, sondern auch für eine entsprechende Nachbereitung, d. h. er notiert alle Erfahrungen, die er beim Unterrichte gemacht hat, und merkt sich alle Abweichungen seiner Vorbereitung zum besseren Gebrauch für künftige Zeiten an. Wie jeder Kaufmann sein Kontobuch hat, in welchem „Soll" und „Haben" gegenüberstehen, so sollte sich der Lehrer ein Tagebuch anlegen, in welchem er Gewolltes und Erreichtes mit einander vergleicht.

7. Ist der Lehrer ein guter Wächter über sich selbst und steht er in der Selbstzucht, die im Stande ist, andere zu erziehen, dann läßt sich auch erwarten, daß er mit Erfolg über die ihm anvertrauten Schüler wacht. Das beste, sicherste und edelste Mittel, die Kinder zu überwachen, ist das aufmerksame Auge des Lehrers. Ein Mensch, der mit offenen Augen nicht sieht und mit gesunden Ohren nicht hört, taugt ein- für allemal nicht zum Lehrer. In der Art und Weise, wie der Lehrer sein Auge braucht, erkennt man den Grad seiner erzieherischen Tüchtigkeit. Brauchten manche Lehrer ihre Augen besser, so daß sie jeden Augenblick auch das Geringste, was in der Schule vorgeht, sähen, dann würden sie Ruthe und Stock viel weniger, ja gar nicht brauchen. Es liegt eine wunderbare Macht im Auge! (Luk. 22, 61. 62.)

Die Macht des Lehrerauges zeigt sich besonders im Verhüten der Fehler. Muß der Lehrer viel zanken und strafen, so ist das ein sicheres Zeichen, daß es ihm an Wachsamkeit fehlt. Die Macht der Persönlichkeit, d. h. die eigentliche Lehrerkraft, steht darum auch mit der Zahl der Strafen stets im umgekehrten Verhältnisse, d. h. je mehr Strafen nothwendig sind, desto schlechter ist die Schule und desto weniger taugt der Lehrer; dagegen ist die Schule um so besser und der Lehrer um so tüchtiger, je weniger er zu strafen nothwendig hat und je mehr er mit der Wachsamkeit seines Auges etwaigen Fehlern der Schüler vorbeugt, ihren Ausbruch hindert oder ihre Keime erstickt. An dem Worte Dinters: „Von zehn Schlägen, die der Lehrer austheilt, gehören neun ihm", hat der Lehrer ein fruchtbares Feld zu praktisch-psychologischen Betrachtungen!

Ob es der Lehrer versteht, die vorbeugenden Maßregeln in rechter Weise zu handhaben, Fehler zu verhüten und die Schüler vom Schlechten ab- und zum Guten hinzuleiten, erkennt ein sachkundiger Schulrevisor schon nach wenigen Minuten Aufenthaltes in einer Schule. Als

sichere Kennzeichen einer guten Schulzucht mögen hier nur die folgenden genannt werden:

a) die anständige Körperhaltung der Kinder;
b) die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder während des Unterrichtes;
c) die lauten, vollständigen, zusammenhängenden Antworten der Kinder;
d) die schöne, deutliche Handschrift und die Reinlichkeit in den Schreib-, Aufsatz- und Zeichenbüchern;
e) die Ruhe vor und während des Schulunterrichtes; sowie die Ordnung beim Weggehen;
f) die Lernlust der Kinder und die Freude über das Gelingen ihrer Arbeit;
g) die Art und Weise der Anfertigung häuslicher Arbeiten 2c.

In allen diesen Punkten kann der Lehrer Großes leisten, wenn er die Fehler verhütet und die Hindernisse beseitigt, durch welche die Schulzucht gestört wird, und wenn er durch ein wachsames Auge nicht allein nach allen Seiten hin vorbeugend, sondern (was allerdings nicht unterschätzt werden darf) auch anregend wirkt.

8. Damit nun jeder Lehrer und jedes Glied am Organismus der Schule seine Schuldigkeit thue, ist eine organisierte Wachbehörde eingeführt. Diese Wach- oder Aufsichtsbehörde umfaßt folgende an der Schule thätige Personen, nämlich: den Seminardirektor, die Seminarlehrer, die Lehrseminaristen und die Bankobersten.

Die Rechte und Pflichten dieser am Schulorganismus thätigen Personen bestehen in Folgendem:

9. Der Seminardirektor ist der Direktor der Seminarschule und als solcher ihr verantwortlicher Leiter. Er hat deshalb dafür zu sorgen:

a) daß das Seminar und die Seminarschule stets ein untrennbares Ganzes bilden und in inniger Wechselbeziehung zu einander stehen.

b) Als Lehrer der theoretischen und praktischen Pädagogik hat er dafür Sorge zu tragen, daß die im Seminarunterrichte dargelegten pädagogischen Principien in einer die Sache fördernden Weise in der Schule zur Anwendung und zur Ausführung gebracht werden.

c) Von diesem Gesichtspunkte ausgehend, hat er nicht allein die Lehrpläne für die Seminarschule zu entwerfen, sondern auch darüber zu wachen, daß dieselben von den Seminarlehrern und den Lehrseminaristen gewissenhaft ausgeführt werden.

d) Insbesondere hat er den Uebungslehrer der Seminarschule dahin zu instruieren, daß die im Seminare den Seminaristen dargelegten Grundsätze genau beachtet werden.

e) Zu diesem Behufe hat er nicht allein den Unterrichtslektionen des Uebungslehrers so oft als thunlich beizuwohnen, sondern auch selbst

wöchentlich mindestens eine Musterlektion in der Seminarschule zu halten, welcher der Uebungslehrer und die Lehrseminaristen beizuwohnen haben. Auch wird er allwöchentlich in Gegenwart aller Lehrseminaristen von einem derselben eine Probelektion halten lassen.

f) Um die unumgänglich nothwendige Einheit in der Leitung der Schule zu wahren, wird er in der Regel den Konferenzen, die der Uebungslehrer mit den Seminaristen zu halten hat (Wochenkonferenz, Besprechung der Schülercharakteristiken), sowie den Vorbereitungsstunden beiwohnen und mit dafür Sorge tragen, daß es den werdenden Lehrern nie an der nöthigen pädagogischen Anregung 2c. fehlt.

g) Vor jedem Tertialwechsel hat er eine Prüfung der Seminarschule vorzunehmen und die Themen zu bestimmen, über welche die Lehrseminaristen 2c. examinieren sollen. Nur die Osterprüfung ist eine öffentliche.

h) Im übrigen hat er als Direktor der Schule dieselbe nach außen hin zu vertreten und alle diejenigen Geschäfte zu besorgen, die jedem Direktor einer Schule obliegen.

i) Er ist das Organ der Schulbehörde, deren Anordnungen und Verfügungen für die Seminarschule er zur Ausführung bringt, so wie er andererseits die Verpflichtung hat, die Behörden von allen das Gedeihen der Schule fördernden und hemmenden Zuständen in Kenntniß zu setzen.

k) Er hat die Aufnahme und Entlassung der Schüler zu besorgen. [Die Aufnahme und Entlassung von Schülern hiesiger Schulen darf (laut Verordnung des hiesigen Magistrats) nur zu Ostern und Michaelis, die Aufnahme von neueintretenden Schülern (Incipienten) nur zu Anfang des Schuljahres stattfinden.]

l) Er hat die Verwendung der etatsmäßigen Ausgaben für Seminarschulzwecke zu bestimmen und die Instandhaltung der Akten, der Schülerverzeichnisse, der Absentenliste, der Inventarienverzeichnisse, der Kataloge, des Klassen-Tagebuches 2c. zu überwachen. —

Das Lehrerkollegium der Seminarschule besteht aus den Lehrern des Seminars und den Seminaristen der Oberklasse.

10. Was zunächst die Thätigkeit der Seminarlehrer anlangt, so gelten darüber folgende Bestimmungen:

a) Jeder Seminarlehrer hat die Verpflichtung, den Seminaristen der zweiten Klasse für diejenigen Unterrichtsfächer, in denen er im Seminar unterrichtet, die nöthigen methodischen Anweisungen zu geben und darauf zu sehen, daß dieselben von den Lehrseminaristen der Oberklasse in den Lehrstunden der Seminarschule auf das gewissenhafteste befolgt werden. Zu diesem Behufe hat er sich auch von den Lehrseminaristen monatlich mindestens einmal die schriftliche Präparation vorlegen zu lassen, dieselbe genau durchzusehen und ihnen weitere Weisungen zu geben. Falls die Seminaristen ihren Verpflichtungen gegen die Schule nicht gewissenhaft nachkommen, hat er darüber mit dem Direktor Rücksprache zu nehmen. Als Grundlage der Unterweisung und Beurtheilung gelten die in der vorliegenden Schulpraxis aufgestellten Grundsätze.

b) Jeder Seminarlehrer hat in der Seminarschule wöchentlich eine oder einige Unterrichtsstunden in einer Weise zu ertheilen, welche für den Betrieb des Volksschulunterrichtes mustergültig ist. Es empfiehlt sich, daß er vor und nach der Lehrstunde die Seminaristen darauf aufmerksam macht, worauf sie im besonderen zu achten haben.

c) Außerdem hat er in der Seminarschule wöchentlich einige Stunden Aufsicht zu führen, dem Unterrichte der Lehrseminaristen hospitierend beizuwohnen und etwaige Bemerkungen über vorkommende Mängel 2c. zur Besprechung für die Konferenz zu notieren.

d) Der Besuch der Konferenzen, die der Seminardirektor mit den Lehrseminaristen hält, steht jedem Seminarlehrer frei. Eine Verpflichtung zum Besuche derselben besteht aber monatlich nur einmal.

e) Das Wohl der Schule hat er nach allen Seiten hin zu fördern und deshalb in den Konferenzen alles, was ihm der Besprechung werth erscheint, in Anregung zu bringen.

11. Unter den Seminarlehrern hat der Uebungslehrer das verantwortungsreichste Amt. Derselbe hat als Ordinarius der Seminarschule die Arbeit in dieser (unter Aufsicht des Seminardirektors) zu leiten. (Allg. Best. 2.) Er ist das Organ, welches vor allem dafür Sorge zu tragen hat, daß alle die Seminarschule betreffenden Anordnungen des Direktors strikte zur Ausführung gelangen, und dem es nächst dem Direktor obliegt, darauf zu sehen, daß die vom Direktor und den Seminarfachlehrern im Seminarunterrichte entwickelten pädagogischen Principien, sowie die von denselben gegebenen methodischen Anweisungen in der Seminarschule in die Praxis umgesetzt werden. Er ist ferner derjenige, welcher dem Direktor für alles, was in der Seminarschule vorgeht, zunächst verantwortlich ist.

Aus dieser Stellung erwachsen für den Uebungslehrer folgende Pflichten:

α. Er hat den gesamten Unterricht in der Seminarschule in zweckentsprechender Weise unter die Lehrseminaristen zu vertheilen, den im Semester zu behandelnden Lehrstoff in Wochenpensa zu gliedern, die Lektionspläne für die einzelnen Klassen zu entwerfen und diese sowohl, wie die Pläne über die Pensenvertheilung und die Vertheilung der Unterrichtsfächer unter die Seminaristen dem Direktor zur Genehmigung vorzulegen.

β. Er hat den Lehrseminaristen in wöchentlich einer Vorbereitungsstunde die nöthige Anleitung zu ertheilen, den Unterricht möglichst zweckmäßig einzurichten und dabei nicht allein das „Was" des Unterrichtes, sondern auch das „Wie" desselben bis ins Einzelnste zu bestimmen.

γ. Er hat in wöchentlich drei Stunden theils selber Unterrichtslektionen zu halten, theils von den Seminaristen Probelektionen halten zu lassen. Im ersten Falle muß er darauf sehen, daß die bestimmten Zuhörer im Schullokale gegenwärtig sind und sich aufmerksam am Verlaufe des Unterrichtes betheiligen. Er hat deshalb seine Lektion 10—15 Minuten vor Ablauf der Stunde zu schließen und nun (natürlich nicht im Beisein der Kinder) die Seminaristen zur Be-

urtheilung derselben und zur Begründung etwaiger Ausstellungen aufzufordern. Bei den Probelektionen der Seminaristen hat er eine möglichst scharfe, eingehende, aber objektive Kritik zu geben.

δ. Insbesondere hat er die Seminaristen bei der Unterrichtsertheilung in der Schule zu überwachen und darauf zu sehen, daß die Unterrichtsstunden pünktlich begonnen, ordentlich gehalten und genau geschlossen werden, daß die Disciplin in rechter Weise gehandhabt und der Unterricht richtig ertheilt wird, daß die gesamten Kontrolbücher von den Lehrseminaristen genau geführt werden, und daß vor allen Dingen die Klassenlehrer ihre Pflicht und Schuldigkeit im vollsten Umfange thun.

ε. Er hat außer seinen täglichen Schulinspektionen und den wöchentlichen Vorbereitungsstunden dafür zu sorgen, daß die gesamte Schulordnung genau eingehalten wird, und daß in den wöchentlichen und monatlichen Konferenzen alle Beobachtungen und Erfahrungen, welche die Förderung der Schule bezwecken, zur Sprache gebracht werden, besonders aber selbst alles, was die Einheit des Schulorganismus stören und der Schule irgendwie Schaden bringen könnte, zur eingehenden Besprechung zu bringen.

η. Er hat das vierteljährlich zu zahlende Schulgeld einzunehmen und nebst einer Nachweisung über dasselbe nach Vorlegung der letzteren beim Seminardirektor an den Rendanten der Seminarkasse abzuliefern. Bei dieser Schulgeldeinnahme hat er Folgendes zu beachten:

Von der Schulgeldzahlung sind vollständig befreit: 1) die Kinder der Seminarlehrer (Verfügung des königlichen Provinzial-Schulkollegiums vom 26. Juli 1841); 2) solche Kinder verstorbener Beamten, deren Pflegeeltern Erziehungs- und Unterstützungsgelder aus Mitteln der königlichen Regierungskasse erhalten (Verfügung des königl. Prov.-Schulkoll. vom 15. December 1874); 3) diejenigen Kinder, welche um ihres Fleißes und ihrer Befähigung willen nach Beschluß des Seminar-Schullehrerkollegiums aus der ungetheilten Volksschule in die mehrklassige Seminarschule versetzt worden sind (Verfügung vom 29. September 1874); 4) die Kinder der Domkirchendiener (Verfügung vom 15. December 1874); 5) das vierte Kind aus einer Familie, aus der bereits drei Kinder die Seminarschule besuchen (Verfügung vom 26. Juli 1841). — Dagegen zahlen die Hälfte des Schulgeldes: 1) die Kinder von Militärpersonen (Instruktion der Herren Minister der geistlichen Angelegenheiten und des Krieges vom 27. September 1834), also die Kinder der Unterofficiere der Linientruppen hiesiger Garnison, Kinder von Lazarethgehilfen, Militär-Krankenwärtern und Kinder der zum hiesigen Landwehrstamme gehörigen Militärpersonen; 2) das zweite und dritte Kind, wenn mehrere Kinder aus derselben Familie die Schule besuchen (Dekret vom 15. März 1834). — Bei einer etwaigen Verweigerung der Schulgeldzahlung hat der Uebungslehrer die betreffenden Eltern darauf aufmerksam zu machen, daß die Bestimmung über den ganzen oder theilweisen Erlaß des Schulgeldes lediglich und allein dem königlichen Provinzial-Schulkollegium zu Magdeburg zusteht.

ζ. Außer der Verpflichtung zur Schulgeldeinnahme liegt ihm noch

die Kontrole über die stattgehabte **Impfung** der die Seminarschule besuchenden revaccinationspflichtigen Schüler nach Maßgabe der Instruktion des königlichen Provinzial-Schulkollegiums vom 14. November 1874 ob. Schließlich bleibt noch zu erwähnen, daß er die Aufnahmeprüfungen zu besorgen und das Recht hat, den Kindern Urlaub zu ertheilen. Er hat demgemäß auch die Absentenlisten zu kontrolieren und etwaige Strafanträge bei der Behörde dem Seminardirektor zur Unterschrift vorzulegen.

12. Gehen wir im Folgenden zur Aufstellung der Instruktion für die **Lehrseminaristen** über, so muß dabei zunächst bemerkt werden:

a) daß dieselben noch keine selbständigen Lehrer, sondern Schüler des Seminars sind und als solche nicht allein unter der Kontrole des Seminardirektors, sondern auch unter der der Seminarlehrer, besonders des Uebungs- und Seminarhilfslehrers, stehen und den von dieser Seite kommenden Anweisungen — unbeschadet des Rechtes der Beschwerde beim Direktor — sofortige Folge zu leisten haben.

b) Ihren Unterricht in der Schule haben sie stets gewissenhaft und auf Grund eingehender Vorbereitung zu ertheilen. Ebenso wird eine humane Behandlung der Kinder, strenge Selbstbeherrschung und pünktliche Einhaltung der Schulordnung ausnahmslos von jedem gefordert. Die körperliche Züchtigüng der Kinder ist ihnen unter allen Umständen verboten (vgl. § 58).

Aus der Reihe der Lehrseminaristen werden in der ersten Konferenz des neuen Schuljahres die Klassenlehrer und ein Bibliothekar gewählt. Der Wechsel in der Führung des letzten Amtes findet jährlich dreimal statt (am Schlusse eines jeden Tertials).

13. Der **Bibliothekar** ist der Verwalter der Schülerbibliothek der Seminarschule. Er hat ein Jahr hindurch die Seminarschul-Bibliothek in Stand zu erhalten und in einer festbestimmten Stunde der Woche das Ausleihungsgeschäft zu besorgen. Am Schlusse des Schuljahres hat der Bibliothekar den Katalog und das Manual mit den von ihm besorgten Eintragungen behufs Revision der Bibliothek dem Direktor zu übergeben; für etwaige Verluste hat er Ersatz zu leisten, falls er den Verbleib der Bücher nicht nachweisen kann.

14. Jede Klasse hat ihren besonderen **Klassenlehrer**. Die Klassenlehrer sind die nächsten Vorgesetzten der Lehrseminaristen, gleichsam die Oberlehrer. Ihr Amt ist ein sehr wichtiges, einfluß- und segensreiches Ehrenamt, und es können deshalb zu demselben nur solche Leute gewählt werden, die durch ihr wissenschaftliches Interesse, durch pädagogischen Takt und durch sittliche Festigkeit sich desselben werth machen. Das Amt eines Klassenlehrers erlischt nach dem Ablaufe des Tertials, falls der Betreffende in eine andere Klasse versetzt wird. Die Neuwahl wird in der letzten Konferenz vor dem Beginn des neuen Tertials vorgenommen. Ostern und Johannis entscheidet der Seminardirektor **allein** über die Wahl der Klassenlehrer, für das Wintertertial dagegen haben die Lehrseminaristen aus ihrer Mitte sich die Klassen-

lehrer zu wählen; der Seminardirektor hat in letzterem Falle das Bestätigungsrecht.

Die Funktionen der Klassenlehrer bestehen in Folgendem:

a) Der Klassenlehrer hat alles zu verhüten, was die Einheit der Disciplin und den Erfolg des Unterrichtes irgendwie stören oder hindern könnte, und — innerhalb der Schranken der gegebenen Gesetze — alles zu thun, wodurch die Schulzucht und der Schulunterricht gefördert und die Schule gehoben werden kann.

b) Er hat insbesondere vorkommende Abweichungen von der Schulordnung zu notieren und in den wöchentlichen Privatkonferenzen, die er mit den Lehrern seiner Klasse zu halten hat, zur Sprache zu bringen. In diesen Privatkonferenzen führt er den Vorsitz.

c) In der öffentlichen Wochenkonferenz haben die Klassenlehrer über alle Disciplinarfälle, die in ihrer Klasse vorgekommen sind, zu referieren, etwaige Wünsche u. s. w. auszusprechen und in zweifelhaften Fällen die Entscheidung der Hauptkonferenz nachzusuchen.

d) Falls die Beurtheilung eines Disciplinarfalles eine genauere Kenntniß der häuslichen Verhältnisse des Kindes nothwendig macht, ist es Sache des Klassenlehrers, zu den Eltern des Kindes zu gehen, mit diesen Rücksprache zu nehmen und dann der Konferenz über den Erfolg seiner Bemühungen Mittheilung zukommen zu lassen.

e) Der Klassenlehrer hat am Anfange eines jeden Tertials den Stundenplan für seine Klasse abzuschreiben und an der Thür des Klassenzimmers anzuschlagen. Ebenso hat er die Schülerlisten anzufertigen und das Tage-, Aufgaben-, Absentenbuch u. s. w. zu liniieren, an dem dafür bestimmten Ort aufzubewahren und dem Uebungslehrer an jedem Sonnabend ein Verzeichniß der im Laufe der Woche vorgekommenen Schulversäumnisse zu überreichen.

f) Er hat die halbjährlichen Censurlisten und die Versetzungslisten festzustellen und die nöthigen Eintragungen ins Hauptbuch zu besorgen. Ebenso hat er am ersten eines jeden Monats die Absentenlisten ins Hauptbuch zu übertragen und die nöthigen Materialien zur Schulstatistik zusammenzustellen. Die Eintragungen der Unterrichtspensen ins Tagebuch hat er zu überwachen und das letztere jedesmal in der öffentlichen Konferenz dem Direktor zur Unterschrift vorzulegen.

g) Er hat das gesamte Klasseninventar zu übernehmen, die Richtigkeit desselben durch Vergleichung mit den Inventarienlisten festzustellen und über die Erhaltung desselben, sowie der Schulräume überhaupt, Aufsicht zu führen.

h) Er hat wöchentlich wenigstens einmal zu kontrolieren, ob die Bücher und Schreibmaterialien der Kinder in Ordnung sind, ob die Schreibe- und Aufsatzbücher, die Federn und Bleistifte ꝛc. den gestellten Forderungen genügen (Bücher mit blauem Umschlage und gutem Papiere; Bleistifte Faber Nr. 3; Schieferstifte möglichst lang und spitz); ferner: ob die Schiefertafeln die normale Größe haben, ob sie ganz sind, ob sich an einem daran befestigten Bindfaden ein Schwamm oder Läppchen zum Abwischen befindet, ob jedes Kind seinen Schulplatz reinlich hält, ob die Subsellien geschont werden ꝛc. (Vgl. § 17.)

i) Der Klassenlehrer hat in seiner Klasse täglich wenigstens einmal zu hospitieren und seinen Klassenbesuch so einzurichten, daß er jeden Lehrer wöchentlich wenigstens einmal hört. Er muß bei diesen Visitationen besonders von dem Gesichtspunkte ausgehen, daß bei der Menge der Lehrer, die an der Seminarschule arbeiten, vor allen Dingen Einheit in der Handhabung der Schulzucht noththut, damit nicht durch Nachläßigkeit die Zucht verdorben wird oder durch übergroße Strenge die Gemüther niedergedrückt werden. In den Unterricht selbst hat er nicht zu reden, so wie es ihm überhaupt nicht gestattet ist, den Lehrer in der Klasse oder sonstwo im Beisein der Kinder zu tadeln; dagegen soll er alle Beobachtungen und Erfahrungen notieren und in den Privat- oder Wochenkonferenzen zur Sprache bringen. Besonders hat er fortwährend zu kontrolieren, ob die Bankobersten ihre Schuldigkeit thun.

k) In der Privatkonferenz hat er mit den übrigen Lehrern seiner Klasse pädagogische Angelegenheiten — einheitliche Führung der Schuldisciplin, Behandlung einzelner Kinder, zweckmäßige Vertheilung der häuslichen Aufgaben auf die einzelnen Schultage*), einzelne Punkte der Schulordnung, die Dauer der Pausen, Einübung zweckmäßiger Spiele (vgl. Ambros' Spielbuch [Wien, Pichlers Witwe & Sohn], oder Jakobs, Deutschlands spielende Jugend [Leipzig, Eduard Kummer] u. m. a.) — zur Sprache zu bringen.

l) Diejenigen Beschlüsse, welche die Konferenz faßt, oder die Aufträge, die ihm der Seminardirektor ertheilt, hat der Klassenlehrer womöglich noch an demselben Tage zur Ausführung zu bringen, resp. für die Ausführung der Beschlüsse Sorge zu tragen.

m) Bei allen Disciplinarvergehungen und Unordnungen hält sich der Seminardirektor zunächst an den Klassenlehrer, weil dieser die Person ist, welche dem Direktor, sowie dem gesamten Lehrerkollegium verantwortlich ist. Daraus folgt zugleich, daß sich der Klassenlehrer in allen zweifelhaften Fällen sofort an den Uebungslehrer, resp. an den Direktor zu wenden und von diesem Instruktion einzuholen hat.

n) Für ihre Mühewaltungen sollen die Klassenlehrer, wenn sie ihr Amt gewissenhaft verwalten, bei der Vertheilung der Konviktorien bedacht werden.

15. Die Bankobersten sind Kinder, welche den ersten Platz auf ihrer Bank einnehmen. Sie werden vom Lehrerkollegium nach Feststellung der jedesmaligen Versetzungslisten gewählt. Nur die sittlich tüchtigen Kinder, also solche, welche sich durch Fleiß, Wohlverhalten, Unparteilichkeit, Eifer und Energie auszeichnen, können zu Bankobersten gewählt werden. Wo die Charakterfestigkeit fehlt, muß von der Wahl eines sonst guten Kindes abgesehen werden. Sobald die Wahl stattgefunden hat, sind die erwählten Bankobersten vom Klassenlehrer auf folgende Punkte zu verpflichten:

---

*) Als Regel gilt dabei: Gib dem Umfange nach wenig auf, halte aber auf pünktliche und vollständige Lösung. Eine gute Arbeit ist besser als zehn schlechte!

a) Die Bankobersten haben ihren Mitschülern in allem mit einem guten Beispiele voranzugehen. Sie müssen die ersten und die letzten in der Klasse sein, damit sie daselbst auf Ordnung und Ruhe halten, die Zuwiderhandelnden notieren und mit der nöthigen Begründung dem Lehrer anzeigen. Wenn Lärm in der Klasse ist, oder wenn sonstige Ungehörigkeiten vorkommen, ohne daß die Bankobersten den Lehrern Anzeige machen, so sind die Bankobersten dem Lehrer verantwortlich.

b) Wenn der Lehrer am Schlusse der ersten Schulstunde die Namen der Absenten in die Versäumnißliste einträgt, so haben die Bankobersten aufzustehen und die Namen der Absenten ihrer Bank dem Lehrer laut zuzurufen. Ebenso haben sie auch beim Schlusse der übrigen Stunden und beim Schlusse der Schule das Signal zum Weggehen zu geben, d. h. der Bankoberste der obersten Bank (vgl. § 16) erhebt sich und ruft mit lauter Stimme: „Eins!“ worauf er aus der Bank heraustritt und nach der Thüre zugeht; die Schüler seiner Bank folgen ihm dann stumm nach. Ist die oberste Bank geleert, so erhebt sich der Bankoberste der folgenden Bank und ruft laut: „Zwei!“ So geht dasselbe Verfahren weiter. Der Bankoberste der letzten Bank ist der letzte in der Klasse.

c) In den Zwischenpausen, in der Freiviertelstunde und auf dem Schulwege haben die Bankobersten auf Ordnung zu sehen und dem Klassenlehrer Ueberschreitungen der Schulordnung zur Anzeige zu bringen.

d) Zu persönlichen Diensten für die Lehrer, z. B. zu Gängen zum Bäcker oder Metzger ꝛc., darf kein Bankoberster, überhaupt kein Schulkind verwendet werden. Wohl aber sind die Bankobersten verpflichtet, diejenigen Dienstleistungen zu besorgen, die im Interesse der Schule begründet sind; dahin gehören z. B. das Holen des Trinkwassers, das Füllen der Waschbecken, das Näßen des Schwammes, die Reinigung der Wandtafel und des Katheders, das Abholen und die Vertheilung der Aufsatzbücher ꝛc. Zu bemerken ist hierbei aber ausdrücklich, daß die genannten Geschäfte vor oder nach der Schule resp. Stunde besorgt werden müssen, und daß es nicht gestattet ist, dieselben während des Unterrichtes zu besorgen. Während des Schulunterrichtes gehören die Bankobersten dem Unterrichte an und dürfen darin in keiner Weise gestört werden.

e) Das Amt eines Bankobersten ist ein Ehrenamt; darum wird auch die Wirksamkeit derselben vom Lehrerkollegium auf das kräftigste unterstützt. Je wichtiger das Amt eines Bankobersten ist, desto strenger muß darauf gesehen werden, daß Pflichtverletzungen, Parteilichkeit, Angeberei u. dgl. nicht vorkommen oder mit aller Entschiedenheit beseitigt werden.

2. Von der Ordnung der Schule.

„Ordnung lerne, übe sie,
Ordnung spart dir Zeit und Müh'."
(Volksreim.)

Eine Schule, an der eine größere Zahl öfters wechselnder Lehrer arbeitet, bedarf, wenn sie nicht der Spielball des Zufalls werden soll, der strengsten Ordnung. Nur durch diese ist es möglich, den Geist der Einheit und der Zucht herzustellen, ohne welchen eine Schule nicht bestehen und nichts leisten kann. Wir betrachten darum in Folgendem zuerst die Ordnung im Klassenlokale, ferner die Ordnung vor und beim Beginne des Schulunterrichtes, die Schulordnung während des Unterrichtes, die Ordnung zwischen den Unterrichtsstunden, die Ordnung am Schlusse der Lehrstunden und am Schlusse der Schule.

a) Die Ordnung in den Klassenzimmern.

16. In jedem Schulzimmer befinden sich eine Anzahl Subsellien, welche stets ordentlich (nicht schiefgerückt 2c.) stehen müssen und von den Schülern in der Weise zu besetzen sind, daß die letzteren das Licht von der linken Seite haben. Diejenigen Schüler, welche des wachsamen Auges des Lehrers am meisten bedürfen, sitzen diesem am nächsten, so also, daß der Klassenoberste den am entferntesten Platz links, der Klassenunterste den am nächsten befindlichen Platz rechts einnimmt. Die Plätze für die Bankobersten sind auf jeder Bank links bestimmt.

17. Daß die schwarze Wandtafel mit dem Kasten zur Aufbewahrung der Kreide und des Schwammes stets in Ordnung ist, dafür haben, wie bereits bemerkt, die Bankobersten zu sorgen. Ebenso ist das Aufziehen der Rouleaux, das Oeffnen und Schließen der Fenster ihre Sache. Sie haben außerdem auch darauf zu achten, daß keine Papierstücke, Obststiele, Kernhäuser, Nußschalen, Brotüberreste 2c. auf dem Fußboden umherliegen oder auf den Brettern unter den Subsellien oder in den Blechkasten unter den Fenstern aufgestapelt werden, und demgemäß ihre Mitschüler verantwortlich zu machen, für die Reinlichhaltung ihres Platzes einzustehen. Der größte Schmuck einer Schule ist Sauberkeit und Ordnung.

18. In jedem Schulzimmer befindet sich ein Klassenschrank, der zur Aufbewahrung der Zeichenvorlagen, der Aufsatz- und Schreibebücher, der Geige, des Cirkels und der Trinkgeschirre dient. Den Schlüssel zum Schranke führt der Klassenlehrer. Dasselbe gilt für den Schlüssel zu dem Katheder des Lehrers. In diesem Kasten muß sich jederzeit vorfinden: das Schülerverzeichniß, das Absentenbuch, die Schulchronik, das Choral- und Gesangbuch, eine Bibel, das Liederbuch, überhaupt je ein Exemplar von allen in der Schule eingeführten Lehrbüchern. Außerdem müssen der Lektionsplan und die Pensenvertheilung für das laufende Tertial stets im Schulzimmer sein. Das Mitnehmen aller hier aufgezählten Bücher, Listen 2c. in die Wohnzimmer der Seminaristen ist

ohne die ausdrückliche Erlaubniß des Uebungslehrers durchaus nicht gestattet.

19. Die Wandkarten, Käferkästen, Bilder zum Anschauungsunterricht und andere Lehrmittel, welche in den Klassenzimmern aufgehängt sind, sind Klasseneigenthum, welches die Schüler zu ehren haben. Die Aufsicht über dasselbe ist zunächst den Bankobersten und sodann den Klassenlehrern anvertraut. Wird das Klasseneigenthum beschmutzt oder zerstört, dann hat zunächst der Thäter, oder, wenn dieser nicht zu ermitteln ist, die gesamte Klasse dafür Ersatz zu leisten.

b) Die Ordnung vor Beginn der Schule.

20. Die Vormittagsschule beginnt im Winterhalbjahre früh um 8, im Sommerhalbjahre früh um 7 Uhr. Die Nachmittagsschule wird im Sommer wie im Winter Nachmittags um 2 Uhr angefangen.

Es ist nicht zu dulden, daß die Schüler früher als eine Viertelstunde vor dem Schulanfange das Klassenzimmer betreten. Es ist darum die Einrichtung getroffen, daß der Kastellan die Schulthüren nicht früher als eine Viertelstunde vor dem Schulanfange aufschließt.

21. Fünf Minuten vor Beginn des Schulunterrichtes müssen die Lehrer, welche die erste Stunde zu halten haben, im Schulzimmer sein, um die Kinder zu überwachen und allen Ausschreitungen derselben vorzubeugen. Besonders haben sie darauf zu achten:

a) daß die Kinder ihre Schuhe oder Stiefeln auf dem vor der Thüre befindlichen Abkratzer reinigen, um Staub in der Schule zu vermeiden;

b) daß die Kinder die Mützen, Ueberzieher, Tücher 2c. im Korridore an denjenigen Haken hängen, der ihnen beim Anfang des ersten Schultages von dem Klassenlehrer angewiesen worden ist;

c) daß sie sich dann sofort und still an ihren Platz begeben, die Bücher auf das Brett unter der Schultafel legen und sich ruhig verhalten;

d) daß die Kinder Gesicht, Ohren, Hals und Hände rein gewaschen und die Haare glatt gekämmt haben.

Es ist durchaus nicht zu gestatten, daß die Kinder lärmen, in der Stube umhergehen, sich um den Ofen stellen oder überhaupt nur von ihren Plätzen wegrücken. Auch das Essen, das Anfertigen von Schularbeiten vor Beginn der Schule ist verboten.

22. Ehe der Lehrer in die Klasse tritt, haben die Bankobersten, insbesondere die Klassenobersten, für Aufrechthaltung der Ruhe und Ordnung Sorge zu tragen und die Namen etwaiger Ruhestörer an der Wandtafel zu notieren. Einer der Bankobersten hat die Pflicht, das vorhandene Waschbecken mit frischem Wasser zu füllen und den Schwamm, die Wandtafel und das Katheder zu reinigen. Der Klassenlehrer bestimmt am Anfange des Tertials die Reihenfolge.

23. Der Lehrer, welcher den Unterricht in der ersten Schulstunde hat, holt beim Klassenlehrer die Schlüssel zum Schulschrank und Ka-

theder. Bei seinem Eintritte erheben sich die Schüler und empfangen stehend den Lehrer mit einem „guten Morgen“ oder „guten Tag“.

c) Die Ordnung beim Beginn der Schule.

24. Die Schule beginnt mit einem Gesange und Gebete. Das letztere spricht gewöhnlich der Lehrer. Wenn die Kinder das Gebet sprechen, so ist für Abwechselung Sorge zu tragen, und es sind dafür mit den Kindern in den ersten Religionsstunden des neuen Schuljahres eine Anzahl Schulgebete sicher und gut einzuüben*). Während des Gebetes falten die Kinder die Hände. Nach Beendigung desselben setzen sich die Schüler nieder. Bezugs der Wahl des Gesanges ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß die betreffende Melodie in der Singstunde bereits eingeübt ist. Der Gesanglehrer hat deshalb ein Verzeichniß der gelernten Melodien aufzustellen und auf der Innenseite des Katheder-kastendeckels zu befestigen. Diejenigen Lehrer, welche früh und nachmittags die erste Stunde ertheilen, haben den zu singenden Liedervers in ihre schriftliche Präparation mit aufzunehmen.

25. Schüler, welche erst nach dem Glockenschlage, während des Gesanges oder Gebetes kommen, müssen vor der Thüre warten. Wer noch später kömmt, muß zur Strafe eine Zeit lang an der Thüre (im Schullokale) stehen bleiben.

26. Damit jede Störung des Unterrichtes unmöglich gemacht werde, hat der Lehrer vor Beginn des Unterrichtes darauf zu halten:

a) daß alle Schüler anständig, gerade, mit dem Rücken angelehnt und in Reihen hinter einander sitzen, damit der Lehrer alle übersehen kann;

b) daß jedes Kind seine Hände geschlossen auf die Schultafel legt, damit alle Neckereien und Spielereien auf der Tafel, alle ungehörigen und unsittlichen Beschäftigungen unter derselben unmöglich gemacht werden;

c) daß die Füße parallel neben einander auf den Boden gestellt werden, damit das Uebereinanderschlagen der Beine und das Hinundherscharren mit den Füßen nicht stattfinden kann;

d) daß sämtliche Schüler dem Lehrer fest ins Auge schauen, weil demzufolge alles Sprechen, Plaudern, Lachen, Flistern, Hin- undherrücken, Essen, heimliche Lesen, neugierige Umhergaffen, träumerische Hinstarren ꝛc. nicht vorkommen kann. Bevor nicht aller Blicke auf den Lehrer gerichtet sind, und bevor nicht die Kinder ihren Geist zum Einstreuen der Samenkörner geöffnet haben, beginnt der Lehrer seinen Unterricht *nicht*.

27. Es würde unpädagogisch sein, wenn der Lehrer die oben aufgezählten Forderungen jedesmal *ausdrücklich* erst an die Kinder stellen müßte. Alle breiten Auseinandersetzungen und langen Reden müssen

---

*) Vgl. den betreffenden Abschnitt über die Literatur im Religionsunterrichte.

wegfallen; hier muß ein Wink des Auges, ein leises Klopfen mit einem Stäbchen auf den Schultisch, oder der einzige (ruhig gesprochene) Ausruf: „Achtung!“ oder „Sitzen!“ genügen, um die gesamte Schulordnung sofort herzustellen. Hier hat der Lehrer die beste Gelegenheit, die disciplinarische Macht des Auges zur Geltung zu bringen.

28. Ehe der Unterricht beginnt, hat der Lehrer erst die häuslichen (schriftlichen) Arbeiten der Kinder anzusehen. Damit bei dieser Arbeit nicht unnöthigerweise viel Zeit verbraucht wird, verfährt er in der Weise, daß er zunächst seine Blicke über sämtliche Schiefertafeln oder Schreibebücher gleiten läßt, um zu sehen, ob die Kinder ihre Arbeiten überhaupt gefertigt haben, und daß er sodann von jeder Bank einen Schüler aufruft, dessen Arbeit er einer genaueren Durchsicht unterwirft. Länger als zehn Minuten darf das Geschäft des Ansehens der häuslichen Arbeiten nicht dauern. Ist dies Geschäft beendet, dann beginnt der Unterricht.

d) Die Ordnung während des Unterrichtes.

29. Damit die Kinder nicht allein vor und beim Beginn des Unterrichtes, sondern auch während desselben dem Lehrer die nöthige Aufmerksamkeit zuwenden, ist es nothwendig, daß sie ihn fest im Auge behalten. Zu diesem Behufe darf der Lehrer seinen Standort nicht wechseln, er muß vielmehr auf einer Stelle bleiben, von der aus er alle Schüler übersehen kann; denn unmöglich vermag ein Kind dem Lehrer auf längere Zeit Aufmerksamkeit zu erweisen, wenn er vor der Klasse auf- und abgeht. Ueberhaupt muß der Lehrer durch seine gesamte stramme Haltung, durch seinen Anstand, durch seine Ruhe ꝛc. den Kindern beweisen, daß er an sich selbst die Zucht übt, die er von seinen Schülern verlangt. Ruhe erzeugt nur, wer Ruhe hat!

30. Da der Schulunterricht zum größten Theile durch das Wort vermittelt wird, so kömmt auf die Art und Weise, wie der Lehrer spricht, außerordentlich viel an. Die Aussprache des Lehrers sei demgemäß: a) langsam, aber fest. Er bezeuge, daß er Herr seiner Gedanken und Worte ist und daß er weiß und versteht, was er spricht. — Die Sprache sei ferner: b) lautrein und mit scharfer Artikulation. Kein Laut darf verschluckt werden; „e“ muß von „ö“, „ei“ von „eu“ genau unterschieden werden. Insbesondere halte der Lehrer auf eine reine Aussprache der Vokale. — Die Sprache sei ferner: c) deutlich und vernehmlich. Spricht der Lehrer zu leise, so verstehen ihn die Schüler nicht, und der Unterricht geht verloren. Spricht er zu stark, so greift er seine Lunge unnützerweise an und bewirkt, daß die Schüler um so leiser reden. Das ist eine allgemeine Erfahrung, daß in denjenigen Schulen, in welchen die Lehrer sehr stark sprechen, die Kinder meist unruhig sind. Der Lehrer halte sich also hier in der rechten Mitte und spreche deutlich und verständlich, ohne in das eine oder in das andere Extrem zu verfallen. — Er vergesse endlich nicht: d) richtig zu betonen, denn mit der richtigen Betonung hängt das rechte Verständniß innig zusammen. Wenn der Lehrer in seiner

Sprache nicht betont oder gar falsch betont, dann geht für die Kinder nicht allein das Verständniß, sondern auch das Interesse für den Unterricht verloren. Junge Lehrer können sich im einfach-natürlichen, aber gut betonten und richtig artikulierten Sprechen nicht genug üben! Ein angemessenes Tempo ist dabei von großem Einflusse!

31. Ist der Unterricht akroamatisch, dann hat der Lehrer vor allem dafür Sorge zu tragen, daß Vortrag und Repetition mit einander abwechseln. Ein zu lang andauernder Vortrag ermüdet auch den besten Schüler, und ein Unterricht ohne Repetition nützt nicht allein nichts, sondern schadet. Wenn die Kinder nicht am Ende der Lehrstunde den Gang des Unterrichtes überschauen und (in den Oberklassen am besten schriftlich) wiederholend aufstellen können, dann ist der Erfolg des Unterrichtes als verfehlt, mindestens als zweifelhaft zu betrachten. Man hat nur das, was man fest hat!

32. Ist der Unterricht dialogisch, dann hat der Lehrer Folgendes zu beachten:

a) Die Frage muß den Forderungen der Fragebildung entsprechend formuliert sein. Das Fragewort muß am Anfange des Satzes stehen. Die Forderungen, welche man an die Deutlichkeit, Bestimmtheit, Einfachheit, Kürze und Vollständigkeit der Fragen zu stellen berechtigt ist — man vergesse nie, daß die Frage ein sprachlicher, logischer und didaktischer Akt ist —, müssen streng erfüllt werden. Am besten sind die sogenannten „W-Fragen" (wohin, womit, wodurch, woran, weshalb 2c.). Affirmativ- und Negativfragen sind nicht gestattet. Wenn Sokrates sagt: „Rede, daß ich dich sehe!" — so könnte man mit demselben Rechte dem Lehrer zurufen: „Frage, daß ich dich kennen lerne!" An der Art und Weise, wie der Lehrer fragt (ob exakt und präcis oder nachlässig und unbestimmt), erkennt man sofort den Mann. Inhalt und Form der Frage müssen unter allen Umständen korrekt sein. (Vgl. Reinstein, Die Frage im Unterrichte [Leipzig, bei Leuckardt, 1874.])

b) Die Frage ist an sämtliche Kinder der ganzen Klasse zu richten. Der Unterricht ist für alle, nicht für einzelne; darum müssen auch alle zum Nachdenken veranlaßt und alle in den Stand gesetzt werden, die gestellte Frage richtig beantworten zu können.

c) Diejenigen Kinder, welche die Frage beantworten können oder wollen, haben dies dadurch zu erkennen zu geben, daß sie bescheiden den Zeigefinger der rechten Hand erheben und den Elbogen des rechten Armes in die linke Hand stützen. Andere Kundgebungen, z. B. das Erheben vom Platze, das Vorbeugen des Körpers, das Bohren des Fingers in die Luft, das Aufpochen mit dem Elbogen, der Ruf: „Ich! ich!" 2c., sind durchaus nicht zu gestatten. Auch das Chorantworten der Kinder darf nicht vorkommen. Eine Ausnahme findet nur dann statt, wenn es auf ausdrücklichen Befehl des Lehrers geschieht. Im letzteren Falle hat dann der Lehrer aber auch dafür zu sorgen, daß dabei die nöthige Abwechselung vorkömmt (bald einzelne Abtheilungen, bald die ganze Klasse) und daß das Chorsprechen (bei Einübungen) streng im Takte vor sich geht, so daß alles wirre Durcheinanderschreien

sorgsam vermieden wird. Wird das Chorsprechen in dieser Weise geübt, dann hat es auch seinen Segen, denn es löst — um mit Wiedemann zu reden — die Zunge, kultiviert die Aussprache, gibt den Schüchternen Muth, es hält bei der Stange und schützt die Kinder vor Langeweile. Festzuhalten ist dabei der Grundsatz: Die Einzelantworten müssen laut, die Chorantworten leise (aber scharf accentuiert) gegeben werden.

d) Ist die Frage gestellt, dann überschaut zunächst der Lehrer seine Schüler. Erst wenn er diese Uebersicht gehalten hat, ruft er das eine oder das andere Kind beim Familiennamen (nicht beim Taufnamen) zur Beantwortung der Frage auf. Auf die Kinder zu zeigen, oder sie durch Zunicken zum Antworten aufzufordern, ist nicht gestattet. Die Kinder werden außer der Reihe gefragt. Ein Fragen der Reihe nach ist nur bei Repetitionen zuläßig. Der Lehrer soll nicht allein diejenigen Kinder fragen, welche den Finger erheben, sondern auch diejenigen, welche dies nicht thun. Hat der Schüler den Finger erhoben, ohne die Antwort geben zu können, so ist derselbe ebenso straffällig als der andere, der den Finger nicht erhebt, obschon er die Antwort geben kann. Bei Repetitionsfragen ist darauf zu sehen, daß sich zur Antwort alle Kinder ohne Ausnahme melden, d. h. den Finger erheben. Es genügt durchaus nicht, daß sich vielleicht nur einige befähigte Kinder zur Antwort melden. Wo letzteres der Fall ist, da hat der Lehrer ein Merkzeichen, daß seinem Unterrichte irgendetwas gefehlt hat.

e) Hat der Lehrer seine Kinderschar überschaut und ein Kind bei seinem Namen aufgerufen, dann hat sich das betreffende Kind sofort und rasch von seinem Platze zu erheben, gerade zu stehen, dem Lehrer fest ins Auge zu schauen und die verlangte Antwort frisch und laut, einfach und bestimmt zu geben. Gebückte Stellung, Auflegen der Hände auf die Tafel, näselndes oder lispelndes Sprechen ist ebenso wenig zu dulden, als das Antworten mit einem einzigen Worte oder das zu frühe Niedersetzen. Das aufgerufene Kind darf sich erst setzen, wenn der Lehrer weiterspricht. Jede Antwort muß laut und in einem vollständigen Satze erfolgen, und es hat der Lehrer mit aller Konsequenz darauf zu halten, daß die Kinder seine Frage mit in die Antwort aufnehmen. Dabei ist es von besonderem Werthe, daß der Lehrer kurze Fragen stellt, die eine lange Antwort erfordern — nicht umgekehrt! Die Kinder müssen viel sprechen — der Lehrer wenig!

f) Wenn die Kinder gegen die eine oder die andere der aufgestellten Forderungen verstoßen, dann hüte sich der Lehrer vor langen Moralpredigten, durch welche die Zeit versäumt und der Disciplin geschadet wird. Am besten ist es, wenn der Lehrer einen Augenblick mitten im Satz innehält und den betreffenden Schüler mit scharfem Blicke fixiert, oder wenn er mit einem Stäbchen leise auf das Katheder klopft, oder endlich, wenn er mit der Hand ein Zeichen gibt. So ist z. B. das Zeichen dafür, daß der Lehrer statt einer unvollständigen Antwort eine Antwort im ganzen Satze verlangt, ein Kreis, den der Lehrer mit der rechten Hand beschreibt. Das Zeichen für eine zu schnelle

Antwort ist ein wagrechter Strich mit der Hand, für eine zu langsame ein senkrechter Strich, für eine zu leise oder unverständliche Antwort eine Zickzacklinie. Der Lehrer muß Worte sparen, wenn Zeichen genügen. Die Redseligkeit mancher Lehrer ist nicht allein vollständig unnütz, sondern auch schädlich für ihn und für die Kinder (Matth. 12, 36).

g) Beim Antwortgeben der Kinder ist das sogenannte Einblasen [der Antwort] durchaus nicht zu dulden, denn es ist dies nicht allein eine Lüge und ein Betrug von Seiten desjenigen, der die Antwort eines anderen für seine eigene ausgibt und sich so mit fremden Federn schmückt, sondern auch eine Veranlassung zu Lüge und Betrug von Seiten desjenigen, der einbläst. Kann oder mag der Schüler die Antwort nicht richtig geben, dann mag er schweigen. Der Lehrer aber hat dabei Veranlassung, zu prüfen, ob das Fehlen der Antwort α) aus bösem Willen, β) aus Unachtsamkeit, γ) aus Unfähigkeit des Kindes, oder δ) ob es durch die eigene Schuld des Lehrers (durch zu barsches Wesen, durch undeutliche, unbestimmte, zu schwierige Fragen ꝛc.) entstanden ist. Die Heilung des Uebels richtet sich nach der Quelle desselben. In jedem Falle haben sich aber junge Lehrer zu hüten, beschränkte Schüler nach einer falschen Antwort sitzen zu lassen. Das Aufnehmen der Antwort und das Hinleiten vom Falschen zum Richtigen ist eine Hauptsache! Wer dabei die Geduld verliert, taugt nicht zum Lehrer!

33. Wenn gelesen oder geschrieben werden soll, also Bücher oder Schiefertafeln gebraucht werden, dann hat der Lehrer dafür Sorge zu tragen, daß das Heraufnehmen und Hinwegthun nicht allein in möglichst kurzer Zeit, sondern auch in aller Stille geschieht. Um dies zu ermöglichen, haben die Kinder die betreffenden Lehrmittel in drei Zeiten herauf- und hinwegzuthun. Gibt der Lehrer z. B. zum Heraufnehmen des Lesebuches durch nicht zu starkes Klappen seiner Hände das Zeichen „Eins", dann erfassen die Kinder das unter der Schultafel liegende Buch; beim Zeichen „Zwei" erheben sie das Buch über die Schultafel; beim Zeichen „Drei" legen sie es geräuschlos auf die Schultafel nieder, den Blick wieder, wie früher, unverwandt und fest auf den Lehrer gerichtet. Eine Störung der Ruhe und Ordnung darf während des Bücherwechsels ꝛc. nicht vorkommen. Im Falle aber die Ruhe gestört ist, muß das Wort des Lehrers „Achtung!" genügen, um die Ruhe sofort wiederherzustellen. Bei all' diesen Kommandos hüte sich der Lehrer aber vor militärischem Schreien. Der Lehrer ist kein Korporal und soll keiner sein. Sanftes und ruhiges Wesen ist recht wohl verträglich mit Festigkeit und Bestimmtheit.

34. Ist die Unterrichtsstunde eine Lesestunde und haben die Kinder die auf das Kommando des Lehrers gleichzeitig heraufzunehmenden Bücher leise aufgeschlagen und gerade vor sich hin auf die Tafel gelegt, dann hat der Lehrer weiterhin darauf zu achten:

a) daß das Lesen laut, lautrein, langsam, ohne Stocken und mit richtiger Betonung vonstatten geht;

b) daß er während des Lesens gebückte Stellung, eingedrückte Brust, gesenkten Kopf ebenso wenig duldet, als das Auflegen der Arme auf die Tafel.

c) Die Lesenden müssen die Bücher vom Subsellium aufnehmen und in einer Entfernung von circa einem Fuß vor sich hinhalten. Ist das Geschäft des Lesens beendigt, dann haben sie das Buch wieder auf die Tafel hinzulegen und still nachzulesen. Beim Nachlesen darf nicht geduldet werden, daß die Kinder das Buch senkrecht auf die Tafel stellen oder dasselbe unnöthigerweise mit den Händen berühren.

d) Beim Nachlesen haben die Kinder mit dem Schieferstifte auf die zu lesenden Wörter zu zeigen. Um der Reinlichkeit des Buches willen ist nicht zu dulden, daß die Kinder mit dem Finger auf die nachzulesenden Wörter zeigen.

35. Bei Beginn der Schreibestunde, der Aufsatz- und der Zeichenstunde ist folgende Ordnung einzuhalten:

a) Der Lehrer theilt die im Schulschranke aufbewahrten Schreib- und Zeichenhefte in bestimmter Ordnung an die Bankobersten aus und tritt sofort wieder an seinen gewöhnlichen Standort.

b) Die Bankobersten lassen die Bücher für die Schüler ihrer Bank ruhig liegen, bis das Kommandowort des Lehrers erfolgt. Spricht der Lehrer „Eins", dann nimmt jeder Bankoberste sein Buch und gibt die übrigen fünf resp. sechs Bücher schnell und leise an den linken Nachbar. Beim Kommando „Zwei" nimmt der zweite Schüler sein Buch und gibt die übrigen Bücher dem linken Nachbar, u. s. w. Auf diese Weise werden die Bücher in größter Ordnung und in aller Stille am Anfang der Stunde ausgetheilt und am Ende derselben wieder eingesammelt. Auch hier ist das Auge des Lehrers das beste Disciplinarmittel, denn durch dasselbe wird alle Unordnung schon im Keime erstickt.

36. Beim sogenannten Kopfrechnen dürfen die Kinder nicht flistern, nicht die Lippen bewegen, nicht mit den Augen starr an die Decke sehen oder gar mit dem Finger in die Luft oder auf die Tafel schreiben. Die Hände müssen geschlossen sein, damit das mechanische Ziffernrechnen unmöglich werde und das Denkrechnen zu seinem Rechte komme.

37. Beim Beginn der Singstunde macht sich in den Oberklassen ein Wechsel der Plätze zur Bildung der Abtheilungen für die erste und zweite Stimme nöthig. Auch hier muß der Lehrer darauf halten, daß die Kinder gleichmäßig auf die einzelnen Bänke vertheilt werden und — wie in allen übrigen Unterrichtsstunden — in Reihen hintereinandersitzen. Dabei ist darauf zu achten, daß der Wechsel der Plätze in größter Ordnung vor sich geht, so daß alles Poltern und Lärmen vermieden wird. Das Vermeiden der Fehler ist besser als das Bestrafen derselben.

38. Beim Deklamieren müssen die Kinder dem Lehrer ins Auge schauen und ihr Pensum laut, langsam und ohne Stocken vortragen. Wenn die Kinder stocken, dann darf der Lehrer mit Einhelfen nicht vorschnell sein. Verlegenheit weckt die Kraft. Uebrigens gilt alles Stocken, Stottern, Vertauschen, Versetzen, Wiederholen, Verbessern 2c.

als ein Zeichen, daß die Kinder ihr Pensum nicht ordentlich gelernt haben und daß sie darum am Ende der Schule in der Schule bleiben müssen, um unter der Aufsicht und der Mithilfe des Lehrers das Versäumte nachzuholen. Es ist von großer Wichtigkeit, daß man den Kindern nicht allein sagt, daß und was sie lernen sollen, sondern daß man ihnen auch zeigt, wie sie lernen sollen.

39. Bei schriftlichen Uebungen, Anfertigung von Aufsätzen 2c. dürfen die Kinder nicht nach den Tafeln ihrer Nachbarn sehen (abschreiben), sondern müssen still für sich arbeiten. Sind sie über etwas im unklaren und wünschen sie darüber Auskunft, dann haben sie sich sofort an den Lehrer zu wenden. Es ist dabei aber nicht gestattet, daß jedes Kind beliebig und nach seinen plötzlichen Einfällen sich sofort mit einer Frage an den Lehrer wende, sondern es muß verlangt werden, daß dasjenige Kind, welches Belehrung sucht, den Finger erhebt und sich geduldet, bis der Lehrer nach der Ursache dieses Anzeigens fragt. Seitens des Lehrers muß dabei freilich gefordert werden, daß er ein wachsames Auge hat.

40. Es ist bei keinem Unterrichtsgegenstande zu gestatten, daß die Kinder sich während des Unterrichtes schriftliche Notizen machen oder sich mit dem sogenannten Nachschreiben beschäftigen; dagegen ist dem Lehrer dringend zu empfehlen, daß er mindestens in der letzten Viertelstunde von den Kindern das im Unterricht Behandelte niederschreiben lasse. Je besser die Kinder das behandelte Lehrpensum schriftlich darstellen, desto besser war der Unterricht. Der beste Prüfstein für die Leistungen einer Schule sind die schriftlichen Darstellungen.

41. Es ist mit aller Strenge darauf zu halten, daß während der Unterrichtsstunden alle Störungen vermieden werden. Es ist darum nicht zu dulden:

a) daß Eltern während der Unterrichtsstunden das Schullokal betreten und Entschuldigungen, Beschwerden oder Klagen anbringen. Alle Entschuldigungen der Eltern sind darum auch vor Beginn der Schule schriftlich einzureichen resp. an den Uebungslehrer abzugeben;

b) daß Lehrseminaristen während des Unterrichtes ab- und zugehen und durch Oeffnen und Schließen der Thüre den Unterricht stören. Die Hospitanten haben sich während der Unterrichtsstunden ruhig zu verhalten und weiter nichts zu thun, als dem Unterrichte aufmerksam zuzuhören und über den Verlauf desselben Protokoll zu führen, um auf Grund des letzteren eine eingehende und objektive Kritik in der Konferenz liefern zu können. Es ist ihnen dabei durchaus nicht gestattet, Schüler zur Ordnung zu rufen, die Lehrseminaristen zu korrigieren, sich in die Disciplin zu mischen, die Strafgewalt sich anzumaßen 2c., selbst dann nicht, wenn der betreffende Lehrseminarist offenbare Fehler macht und dadurch seine Lehr- und Regierungsunfähigkeit konstatiert. Das Einzige, was den betreffenden Hospitanten im letzteren Falle gestattet ist, ist, wie gesagt, die Mittheilungen seiner Erfahrungen in der Wochenkonferenz oder nöthigenfalls die sofortige (aber nicht den Anschein

des Auffälligen erregende) Herbeirufung des Klassenlehrers oder des Direktors. Auf üble Gewohnheiten (wenn z. B. der Lehrseminarist stets die Antwort der Schüler wiederholt, also gleichsam zum Echo seiner Schüler wird, 2c.) kann der Hospitant durch ein mit dem Lehrer vorher verabredetes Zeichen, von dessen Bedeutung die Kinder aber keine Ahnung haben dürfen, aufmerksam machen, etwa durch Hüsteln 2c.

c) Um Störungen zu vermeiden, sollen sich die Kinder beim Eintritt einer erwachsenen Person (sei dies der Klassenlehrer, der Direktor, der Schulrath 2c.) während der Unterrichtsertheilung nur von ihren Plätzen erheben, aber nicht, wie beim Eintritte desjenigen Lehrers, der die erste Stunde hält, den Eintretenden durch „Guten Morgen!" oder „Guten Tag!" begrüßen.

d) Das Hinausgehen der Kinder während der Unterrichtsstunden ist zu vermeiden und kann nur dann gestattet werden, wenn das Kind an Harnbeschwerden leidet oder wenn natürliche Bedürfnisse die zeitweilige Entfernung aus dem Schullokal unbedingt nothwendig machen.

42. Fünf Minuten vor Schluß der ersten Vor- und Nachmittagsstunde hat der Lehrer die Namen der fehlenden Schüler in das Absentenbuch einzuschreiben. Es geschieht dies in der Weise, daß er an die Bankobersten die Frage richtet: „Wer fehlt?" Die Bankobersten erheben sich darauf von ihren Plätzen und antworten der Reihe nach: „Es fehlt N.", oder: „Niemand", worauf der Lehrer die nöthigen Eintragungen in das Absentenbuch besorgt. Hat der Lehrer dies Geschäft beendigt, dann gibt er dem Klassenobersten das Absentenbuch, damit dieser dasselbe in das Fenster des Korridors lege, wo der Uebungslehrer die Absentenbücher aller Klassen kontroliert und hinter den Namen des bezeichneten Absenten entweder „krank" oder „mit Erlaubniß" oder „ohne Erlaubniß" schreibt. Der Uebungslehrer hat dem Direktor allwöchentlich ein Verzeichniß der nichtentschuldigten Schulversäumnisse einzureichen, damit dieser dieselben der Polizeibehörde zur Bestrafung anzeigen kann.

Der Lehrer soll nie vergessen, daß er jeden Tag häusliche Aufgaben zu stellen hat. Das Anschreiben dieser Aufgaben an die schwarze Wandtafel ist Sache des Klassenobersten.

43. Pünktlich mit dem Glockenschlage wird von dem Seminarglöckner geläutet. Sobald der Ruf der Glocke ertönt, ist sofort in allen Klassen der Unterricht zu schließen.

Zwischen jeder Schulstunde findet eine Pause statt. Die Pause nach der zweiten Vormittagsstunde dauert 15 Minuten; jede andere Zwischenpause darf den Zeitraum von 5 Minuten nicht überschreiten. In jeder der größeren Pausen sind die Kinder aus dem Schulzimmer hinaus und ins Freie zu führen.

e) Die Ordnung zwischen den Unterrichtsstunden.

44. Sobald die Schulglocke den Schluß der Stunde verkündet, gibt der Lehrer das Zeichen zum Aufstehen, und es treten daraufhin zunächst die Bankobersten aus der Bank heraus. Der unterste Bank-

oberste ruft mit lauter Stimme: „Eins!“ und geht nach der Thüre; ihm folgen sofort, leise auftretend, die Schüler der untersten Bank, sich an der Thüre paarweise aufstellend; dann ruft der folgende Bankoberste mit lauter Stimme: „Zwei!“ worauf die Schüler seiner Bank das Verfahren ihrer Vorgänger wiederholen. So: „Drei!“ „Vier!“ „Fünf!“ „Sechs!“ rc. Haben sich so die Kinder an der Thüre paarweise geordnet, dann tritt der bisherige Lehrer ab (um die nöthigen Einzeichnungen ins Klassenbuch vorzunehmen), und derjenige Lehrer, welcher die folgende Stunde zu ertheilen hat, tritt an die Spitze der Kinderschar, um sie paarweise hinaus ins Freie zu führen. Es wird bei dieser Einrichtung von dem Gesichtspunkte ausgegangen, daß jeder Lehrer seine Lehrstunde von Glockenschlag zu Glockenschlag zu halten hat.

In den kleinen Pausen werden die Kinder einigemale im Korridore herumgeführt. Die Kinder dürfen dabei mit einander sprechen, aber nicht essen. Es ist darauf zu halten, daß nach Verlauf von fünf Minuten die Kinder wieder an ihren Plätzen in der Schule sitzen. In der Freiviertelstunde gehen die Lehrer mit den Kindern in einem paarweise geordneten Zuge nach dem Turnplatze, wo die Kinder ihr Frühstück verzehren und dann spielen können. Sollte die Witterung ungünstig sein, so bleiben die Kinder im Korridore des Seminars, und zwar sind alsdann die Mädchen der ersten und zweiten Klasse in dem östlichen, die Knaben der ersten und zweiten Klasse incl. der Volksschule in dem westlichen, und die Kinder der dritten und vierten Klasse mit den Mädchen der einklassigen Volksschule in dem mittleren Theile desselben auf- und abzuführen. Um Störungen zu vermeiden, wird immer der Grundsatz festgehalten: „Es wird rechts gegangen.“ In jedem Falle müssen die Kinder in der Zwischenpause vom Lehrer ordentlich überwacht werden. Wünschenswerth ist es, daß der Lehrer den Kindern Anleitung zu ordnungsmäßigen schönen Spielen (Turnspielen) gibt. Es schändet den Lehrer durchaus nicht, wenn er selbst mit den Kindern spielt. (Vgl. § 14 k.)

45. Während der Zwischenpause nach der zweiten Lehrstunde dürfen die Kinder ihr mitgebrachtes Frühstück essen; dagegen ist nicht gestattet, daß die Kinder in der Zwischenpause zum Bäcker, Metzger oder zur Obsthändlerin laufen, sich dadurch der Aufsicht der Lehrer entziehen, ihre Naschlust befriedigen und sogar Veranlassung zu kleinen Diebereien bekommen. Was das Essen anlangt, so ist den Kindern zu sagen, daß sie etwaige Einkäufe vor der Schule zu besorgen haben, und was das Trinken angeht, so wird dafür vom Lehrer im Klassenzimmer Sorge getragen. Hierbei sei an das in § 15 d Gesagte erinnert.

46. In den Zwischenstunden haben alle Kinder, mit Ausnahme der Klassenobersten, das Schullokal zu verlassen. Das Dableiben Einzelner ist durchaus nicht zu dulden. Nur der Klassenoberste hat das Recht und die Pflicht, noch einige Augenblicke in der Klasse zu bleiben, um beim Beginn der Zwischenpause für Lüftung des Schulzimmers und

vor Beginn des Unterrichtes für Schließung der Fenster zu sorgen. Kinder, welche beim Beginn der Pause den Lehrer bitten, auf den Hof gelassen zu werden, werden nur unter der Bedingung entlassen, daß sie sich nach längstens fünf Minuten wieder im Zuge einfinden. Versäumen die Kinder vor Beginn der Pause die Bitte, oder stellen sie die Bitte später, so ist ihnen die Erfüllung derselben mindestens zu erschweren. Unter keiner Bedingung aber darf es der Lehrer straflos hingehen lassen, wenn die Kinder erst während oder nach der Pause nach dem Abort laufen und dadurch Veranlassung nehmen, den Unterricht muthwillig zu versäumen.

47. Sind die festgesetzten fünf resp. funfzehn Minuten verflossen, so hat der Glöckner das Zeichen zum Wiederbeginn des Unterrichtes zu geben. In der Freiviertelstunde wird das Läuten von dem Lehrseminaristen besorgt, der die folgende Lehrstunde in der dritten Klasse zu halten hat. Drei Minuten vor dem Läuten hat er dreimal anzuschlagen und dadurch zum Abzuge aufzufordern. Das Läuten mit der Schulglocke bedeutet also nicht, daß die Kinder in die Schule kommen sollen, sondern daß der Unterricht in der Klasse seinen Anfang nehmen soll. Es ist die Sache des Klassenlehrers, darüber zu wachen, daß die ihm unterstellten Lehrer die Kinder in paarweis geordnetem Rückzuge pünktlich zur Klasse zurückführen und daß alle unnöthige Zeitversäumniß auf das gewissenhafteste vermieden wird.

f) Die Ordnung beim Schlusse der Schule.

48. Wie während der gesamten Schulzeit, so muß auch am Schlusse der Schule die vollkommenste Ordnung und Pünktlichkeit herrschen. Das Zeichen zum Schulschluß hat in der Klasse der Lehrer zu geben, und zwar wird er durch das Läuten der Schulglocke daran erinnert. Er hat es für eine Ehrensache anzusehen, daß er sich nicht von den Schülern zum Schulschlusse nöthigen resp. sich nicht daran erinnern läßt. Den Unterricht über den Glockenschlag hinaus zu verlängern ist nicht gestattet.

Wie die Frühschule mit Gesang und Gebet begonnen wird, so wird die Nachmittagsschule mit Gesang und Gebet geschlossen. Ob auch beim Schlusse der Frühschule und beim Anfang der Nachmittagsschule ein Lied gesungen, oder ob nur ein Gebet gesprochen werden soll, hängt von dem Unterrichtsgegenstande ab, mit dem früh die Schule geschlossen oder nachmittags begonnen wird.

49. Sind die Kinder zum Weggange bereit, dann hat der Lehrer nachzusehen, ob Bücher in der Schule gelassen werden, ob die Plätze der Schüler reinlich sind (jeder Schüler hat für die Reinlichkeit seines Schulplatzes zu stehen) und ob nicht der eine oder der andere Schüler vielleicht in der Schule bleiben muß. Die Ordnung beim Weggehen ist dieselbe wie beim Schluß einer Schulstunde (vgl. § 44). Die Kinder haben dann mit möglichster Ruhe ihre an den Wandhaken im Korridor befindlichen Kleidungsstücke zu nehmen und der Lehrer begleitet die paarweis geordnete Kinderschar bis an das eiserne Gitter des vor

dem Seminare befindlichen Gartens; er sieht dann von hier aus den Kindern nach, um sich zu überzeugen, ob dieselben auch sofort und ruhig nach Hause gehen, nicht vom Wege sich entfernen und in die Anlagen treten (in den letzteren keine Blüten und Blätter ꝛc. abreißen), kehrt hierauf in das Schulzimmer zurück, sieht nach, ob in demselben alles in Ordnung ist, schreibt die durchgenommenen Lehrpensen in das Klassen-Tagebuch, verschließt den Schulschrank und das Katheder und gibt den Schlüssel sofort an den Klassenlehrer. Beim Weggehen aus dem Klassenzimmer hat er im Winter nachmittags und im Sommer auch am Mittage, die Thür, sowie — wenn nicht stürmisches Wetter dies verbietet — auch die Fenster des Schulzimmers zu öffnen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes soll hier noch ausdrücklich bemerkt werden, daß zur festen, sicheren Einübung der im Vorigen aufgestellten Schulordnung die erste Woche des neuen Schuljahres verwendet werden soll. So lange die Schulordnung nicht in Fleisch und Blut der Lehrer und Schüler übergegangen ist, fehlt dem Unterrichte ein Theil seiner erziehenden Wirkung. Befinden sich deine Schüler nicht in einer sittlichen Atmosphäre — der einzig gedeihlichen Witterung der Schule —, so ziehest du ungenießbare Frucht!

3. Die Gerechtigkeit des Lehrers.

„Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln."
Schiller's „Wallenstein" III, 3.

50. Gerecht ist ein Lehrer, wenn er nicht allein Gerechtigkeit liebt, sondern auch übt, und zwar gegen die Armen und die Reichen, gegen die Befähigten und die Schwachen, gegen Freunde und Feinde. Wenn er sich in Ausübung dieser Tugend weder durch die Verstimmung von außen, noch durch die Versuchung von innen irremachen läßt, dann verdient er nicht allein die Achtung seiner Schüler, sondern er bekömmt und bewahrt diese Achtung auch. Kinder haben dafür einen sehr scharfen Sinn! Freilich ist die Ausübung der Gerechtigkeit keine leichte Sache, denn es gehört zu ihr nicht allein ein herzliches Wohlwollen, sondern auch eine bedeutende Intelligenz. Wenn dem Lehrer das Wohlwollen und die Liebe fehlt, wenn es ihm nicht allezeit und überall um das wahre Wohl der ihm anvertrauten Schüler zu thun ist, dann wird seine Gerechtigkeit leicht zur Tyrannei, und er selbst erniedrigt sich zu einem grausamen Despoten. Aber auch eine bedeutende Intelligenz muß der gerechte Lehrer haben, d. h. eine scharfe Beobachtungs- und eine klare Unterscheidungsgabe. Er muß sich immer fragen: Wie kömmt der Schüler zu dieser Aeußerung? Worin liegen die Quellen seiner sittlichen Verkehrtheit? Wie denkt und beurtheilt das Kind das Vergehen und die Strafe? Ist der Schüler von deiner Gerechtigkeit sicher und fest überzeugt? Drückt ihn deine Gerechtigkeit vielleicht nieder, oder erhebt und stärkt sie ihn? — Versäumt der Lehrer

die Beantwortung dieser Fragen und handelt er nur nach seinem subjektiven Belieben, nach Laune und Willkür, dann kann es dahin kommen, daß er sich für den gerechtesten Mann von der Welt hält, während der Schüler in ihm die personificierte Ungerechtigkeit erblickt und ihn als herzlosen Tyrannen und unsittlichen Menschen auf das tiefste haßt. Der Despot mag sprechen: „Mögen sie mich auch hassen, wenn sie mich nur fürchten." Der Lehrer soll das nicht; er ist kein Caligula. Er soll kein Zuchtmeister, sondern ein Meister der Zucht sein! Aber gerade darum muß ihm an der Zuneigung und dem Vertrauen des Schülers alles liegen, denn ohne dasselbe ist seine pädagogische Wirksamkeit ohne Segen.

51. Die Gerechtigkeit des Lehrers zeigt sich am klarsten bei seinen Belohnungen und Bestrafungen. Jenes sind die Reizmittel zum Guten, dieses die Abschreckungsmittel vom Bösen; in allen Fällen aber sind sie nicht Sühneakte, sondern Medikamente, die Medicin für moralisch Kranke. Ein normaler Mensch thut das Gute ohne Rücksicht auf Lob und Lohn und vermeidet das Böse, auch wenn es keinen Tadel und keine Strafe nach sich zieht. Nicht so der sittlich Kranke! Ist also der Lehrer bei Austheilung von Lob und Tadel ein Arzt, dann muß auch sein ganzes Verfahren den Gesetzen der sittlichen Heilkunde entsprechen.

Das Erste, was dem Lehrer, der als Seelenarzt moralisch Kranke heilen soll, gesagt werden muß, ist:

a) Sei bei Austheilung von Lob und Tadel, sowie bei allen Belohnungen und Bestrafungen im höchsten Grade vorsichtig und gewissenhaft! Prüfe vor allem, ob du nicht vielleicht an dem Vergehen deines Schülers selbst schuld bist! Muß getadelt oder gelobt werden, dann tadle nicht zu kalt, lobe nicht zu warm! Spende Lob und Strafe nicht unverdient und theile beides unparteiisch und der That angemessen aus. Eine ungerechte Belohnung schadet noch ungleich mehr als eine ungerechte Strafe! Belohne überhaupt nur gute Handlungen, welche aus guten Gesinnungen hervorgegangen und mit freiem Willen vollbracht sind, deren Urheber aber immer noch sicherer und fester werden sollen und daher angefeuert werden müssen. Belohne also nicht ein gutes Gedächtniß, nicht den scharfen Verstand, aber belohne das Gedächtniß, das nur durch Mühe scharf wird, den Verstand, der sich unermüdlich übt. Belohne auch nicht zu oft, belohne nicht die zufällige Beantwortung von Fragen oder die augenblickliche Aufmerksamkeit, sondern nur die längere Pflichttreue und den ausdauernden Fleiß. Belohne das Belohnenswerthe nicht mit Geschenken, damit der Ehrgeiz nicht herausgefordert, die Eitelkeit nicht angereizt werde; es sei dein Lob ein anerkennendes Wort, ein freundlicher Blick, vor allem die Hinweisung auf Gottes Beifall.

b) Es entspreche sodann die Belohnung stets der That des Zöglings, so daß sich die Naturgemäßheit der Belohnungen nicht verkennen läßt. Künstliche und mit einer gewissen Form ausgestattete Belohnungsfeierlichkeiten sind in der Schule zu vermeiden. (Prämien?)

Ueberhaupt dürfen Belohnungen nie als Zweck, sondern nur als Folgen guter Handlungen stattfinden. Vor allem ist aber darauf hinzuarbeiten, daß der Zögling zu der Erkenntniß und zu dem bewußten Gefühl gelangt, daß das Gute seinen Lohn in sich selbst hat.

52. Wie mit dem Lobe, so muß der Lehrer auch mit dem Tadel vorsichtig sein. Jeder Tadel werde kurz ausgesprochen und gestalte sich nicht, wie bei schwachen Müttern, zu einer langen Strafpredigt. Neben dem Tadel muß aber auch die Anerkennung Platz finden, damit die Kraft wächst und die Arbeitslust nicht erschlafft. Immerwährender Tadel ermattet endlich auch den Strebsamsten! Wenn z. B. auf jede falsche Antwort die Bezeichnung „dummer Junge" folgt, dann kömmt endlich auch ein kräftiger Knabe zu dem Glauben an seine Unfähigkeit und dadurch zu einer Muthlosigkeit, die möglicherweise zu einer sittlichen Erschlaffung und Gleichgültigkeit führen kann. Anerkennung sollte die Regel, Tadel die Ausnahme sein! Um sich seines Werthes bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Werthschätzung unentbehrlich.

53. Die Gerechtigkeit in Lob und Tadel beweise der Lehrer besonders bei Gelegenheit der Censurvertheilung. Die öffentliche Censurvertheilung in unserer Seminarschule ist halbjährlich und findet zu Michaelis und Ostern statt. Die Ertheilung der Censuren darf nur auf Grund wiederholt vorgenommener und gewissenhafter Prüfung geschehen und muß sich vornämlich auf den Fleiß, die Fortschritte und das Betragen des Schülers erstrecken. In letzterer Beziehung ist das Individuenbuch (s. unten) recht oft zurathe zu ziehen. Bei Ertheilung der Specialcensur werden folgende vier Stufen angenommen, welche mit Ziffern bezeichnet werden: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = genügend, 4 = ungenügend. Der Klassenlehrer hat die Censuren, nachdem sie in der Privatkonferenz festgestellt worden sind, in das Hauptbuch der Schule einzutragen. Ebenso hat derselbe die Ausführung der Versetzung (Lokation oder Translokation) zu bewerkstelligen, nachdem solche auf Grund der ertheilten Censuren vom Lehrerkollegium der Klasse beschlossen ist. Das sogenannte Certieren (stündliche oder tägliche Versetzung) ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen.

54. Wenn der Lehrer genöthigt ist, zu strafen, dann soll er — wie bereits gesagt — nie vergessen, daß die Strafe die bittere Arznei ist, welche er als Seelenarzt dem Kranken geben muß, um dessen sittliche Gesundheit wiederherzustellen. Sie darf deshalb auch nur bei dem angewendet werden, der wirklich sittlich krank ist, d. h. bei dem Zöglinge, der das Rechte und Gute kennt, es thun und lassen kann, der aber seiner Ueberzeugung zuwiderhandelt. Strafe also nicht ein schlechtes Gedächtniß, nicht das Unrecht, das der Schüler aus Unwissenheit oder aus guter Absicht gethan hat! Nur den mit Absicht verkehrten Willen führe mittelst Ernst und Strenge auf den rechten Weg zurück.

Für den Lehrer ist es von Wichtigkeit, zu erwägen, daß der Werth und der Erfolg der Strafe nicht in der Quantität, sondern in der

Qualität derselben zu suchen ist. Ein Lehrer, der sich im Zorne nicht beherrschen kann, kömmt leicht in die Gefahr, sich zum Henker zu erniedrigen und seinen Schüler zum Märtyrer zu erhöhen. Nichts Schlimmeres aber kann es geben, als wenn eine Schulklasse in einem gestraften Mitschüler einen Helden bewundert, dem sie sich im Hasse gegen den tyrannischen Lehrer zu Mitleid und Theilnahme verpflichtet glaubt.

Bei der strengsten Strafe muß darum der Schüler stets die wohlmeinende Absicht des Lehrers durchfühlen. Der Arzt, der den Kranken heilen soll, darf ihm nicht böse sein. Man muß wehethun, um wohlzuthun! Beim Vollzuge der Strafe braucht der Lehrer nicht theilnahmlos und kalt zu bleiben, sondern kann eine edle Entrüstung als Ausdruck des gerechten Unwillens über die strafwürdige That zu erkennen geben; dagegen muß er sich, wie gesagt, vor Leidenschaftlichkeit und jener Art der Strafe, deren Züchtigung das Gepräge der Selbstrache gibt, mit Gewissenhaftigkeit hüten. Ein zorniger, rachsüchtiger Lehrer ist ein Unmensch. Ein Arzt, der operieren will, muß Ruhe haben!

55. Bei der Strafe sind das Alter, das Geschlecht, das Temperament, die Bildungsstufe und der Gesundheitszustand des Schülers zu berücksichtigen. So wenig der Arzt für die verschiedensten Krankheiten ein und dasselbe Heilmittel gibt, so wenig darf der Lehrer alle Fehler durch ein einziges Mittel und in gleicher Weise bestrafen. Vor allen Dingen muß die Strafe dem Vergehen entsprechen, und zwar sowohl der Beschaffenheit, als auch der Größe nach. Der Faule mag nachlernen; der Träge bleibe ohne Erholung; der Unaufmerksame mag aufstehen; der Schwatzhafte, der Streitsüchtige oder der Unreinliche mögen allein sitzen ꝛc. Sodann muß das Alter in Erwägung gezogen werden. Ganz treffend sagt darüber Kruse in seiner Schuldisciplin: „Wollten wir kurz den Charakter des Strafverfahrens in den verschiedenen Entwickelungsperioden des Schülers bezeichnen, so müßten wir sagen: das Kind wird gezüchtigt*), der Knabe (das Mädchen) wird beschämt, der angehende Jüngling (die Jungfrau) mehr ermahnt und zurechtgewiesen. Von höchster Wichtigkeit bei der Strafe ist aber der Geschlechtsunterschied! Wer in dieser Beziehung taktlos handelt, hat darunter oft sein ganzes Leben lang zu leiden!

Unter jeder Bedingung muß an der Forderung festgehalten werden, daß die Strafe nichts Entwürdigendes haben darf und daß die Kinder nicht zur Strafe knieen, nicht gegenseitige Abbitte thun sollen ꝛc. Strafen,

*) Es ist ein weitverbreiteter Irrthum, daß man kleine (1—2jährige) Kinder nicht strafen dürfe. Das ist grundfalsch! Für kleine Kinder ist die (natürlich vernünftig bemessene) körperliche Züchtigung eine Art Anschauungsunterricht, denn sie müssen dabei erfahren: Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses. Ein Bäumchen kann man biegen, einen Baum nicht mehr! Auf die Erziehung der Kinder bis zum 6. Lebensjahre sollte man darum entschieden viel mehr Werth legen, als dies thatsächlich der Fall ist. Die späteren körperlichen Züchtigungen sind meist nur deshalb unnütz, weil sie — zu spät kommen.

die das Ehrgefühl ersticken, schänden den, der sie diktiert. Ehe man in der Klasse straft, suche man den Schüler erst unter vier Augen zu strafen. „Und er nahm ihn besonders", heißt es Mark. 7, 32.

56. Die Strafen, welche in der Seminarschule ertheilt werden, haben in aufsteigender Linie folgende Stufenfolge:

a) ein ernster, strafender Blick oder eine mißbilligende Miene;
b) ein Wink oder eine sonstige Bewegung mit der Hand, ein Klopfen auf den Tisch ꝛc.;
c) ein Zuruf mit freundlicher Warnung;
d) ein kurzes Wort des Tadels;
e) ein ernster, strenger Verweis;
f) Aufstehenlassen vom Platze, Heraustretenlassen aus der Bankreihe, oder Anweisung eines besonderen Sitzes.

Man erspare das Wort, wenn der Blick genügt; man erspare den Tadel, wenn die Warnung wirkt: man erspare die Züchtigung, wenn die Beschämung hilft. Der Lehrer darf nicht mit der stärksten Strafe anfangen! Das ist ein schlechter Soldat, der sein Pulver auf einmal verschießt. Immer aber zeige der Lehrer in seiner Fassung und Haltung, daß ihm die Sache nicht gleichgültig ist, sondern daß der heilige Ernst der Liebe ihn treibt, zu drohen und zu strafen.

Bei Drohungen sei der Lehrer außerordentlich vorsichtig. Er spreche die Drohung selten aus, dann aber mit einer Bestimmtheit, auf welche die Erfüllung bei nochmaligem Eintreten desselben strafwürdigen Falles sicher, bestimmt und sofort folgt. Viele und unbestimmt ausgesprochene Drohungen, welche nie in Kraft treten, sind der Ruin der Schuldisciplin. Der Lehrer schadet sich dadurch ebenso, wie er sich durch Schimpf- und Scheltworte erniedrigt. Unerfülltes Drohen gleicht dem Donner ohne Blitz: er schreckt nur, er zündet nicht.

57. Während der Unterrichtsstunde soll jede längere und zeitraubende Strafausübung vermieden werden. Bei Unterbrechungen und Störungen des Unterrichtes durch Schüler steht jedem Lehrer das Recht zu, folgende Strafen in sofortige Anwendung zu bringen:

a) das Aufstehen vom Platze;
b) das Heraustreten aus der Bankreihe;
c) das Alleinstehen in einer Ecke der Stube;
d) das Sitzen auf der Strafbank;
e) das Dableiben nach der Schule.*)

Im letzteren Falle darf der Lehrer die Kinder aber nicht müßig sitzen lassen, auch muß er die Aufsicht über die zurückbleibenden Schüler führen. Ohne diese Aufsicht können leicht Vergehungen vorkommen, welche noch größere Strafen veranlassen. Das Verhüten der Fehler resp. der Strafen muß immer des Lehrers Hauptsorge sein.

Das Heraustreten aus der Bankreihe hat in der Weise zu geschehen, daß das betreffende Kind nur dem Lehrer das Gesicht zuwendet (also

*) Die obigen Bestimmungen sind der „Schulordnung der Seminarschule zu Jena" (Verlag des pädagog. Seminars) entlehnt.

den Mitschülern den Rücken zukehrt). Das Kind während des Unterrichtes auf den Korridor hinauszustellen, ist nicht gestattet.

58. Wenn alle Disciplinarmittel erschöpft sind, und wenn trotzdem der selbsüchtige Wille des Schülers noch hartnäckig dem Gesetze widerstrebt, erst dann kann die körperliche Züchtigung eintreten. Folgende Arten der körperlichen Züchtigung sind aber mit aller Strenge ausgeschlossen:

a) die Ohrfeige, die Maulschelle, überhaupt jeder Schlag an oder auf den Kopf;
b) das Schlagen mit dem Stocke oder mit der Faust;
c) das Stoßen, Puffen, Haarrupfen, die Schläge auf die Hand und auf die Fingerspitzen, das Knieenlassen ꝛc. Derartige Strafen passen vielleicht in einen türkischen und russischen Strafkodex, sind aber eines deutschen Lehrers unwürdig. Alle harten Strafen verfehlen ihren Zweck!

Falls eine körperliche Züchtigung bei einem Knaben nöthig sein sollte — bei Mädchen ist sie als Schulstrafe unter allen Umständen unstatthaft*) —, so soll diese Strafe nicht von den Lehrseminaristen ausgeübt werden, sondern nur das Vorrecht der Seminarlehrer und des Seminardirektors sein. Wenn der letztere einem Seminaristen die Züchtigung ausdrücklich überträgt, so ist zu bemerken, daß die körperliche Züchtigung höchst selten, dann aber höchst vorsichtig, kurz und mit Bezeugung sittlicher Entrüstung (ohne Zorn) auszuführen ist. Ein Schulmann, der seine Schüler oft körperlich züchtigen muß, ist entweder ein Despot oder ein schwacher Mann, der nicht im Stande ist, durch die Kraft seines Geistes sich bei seinen Schülern Ansehen zu erwerben. Je mehr der Lehrer in dieser Weise zu strafen sich genöthigt sieht, desto mehr hat er Grund, sich selbst zu prüfen. Jedenfalls ist es wahr, daß man mit öfteren körperlichen Züchtigungen den Trotz nicht heraus- und den Gehorsam nicht hinein-, wohl aber die Achtung und Liebe todtschlägt. Nur derjenige Lehrer wird die Ruthe in rechter Weise gebrauchen, der die Kinder von Herzen liebhat. Wo die Liebe fehlt, muß die Ruthe verbrannt werden. — Daß es keinem Lehrer gestattet ist, eine körperliche Züchtigung während des Unterrichtes zu ertheilen, ist bereits gesagt worden. Die Strafe ist nur am Schlusse der Stunde, in der Pause, vorzunehmen. Die körperliche Züchtigung im Beisein der übrigen Kinder ist nur bei sehr gravierenden Vergehen gestattet.

59. Wenn die Lehrseminaristen es für nöthig finden, daß ein Schüler körperlich gezüchtigt wird, dann haben sie ihre Anträge auf Vollziehung der körperlichen Züchtigung am Ende der Unterrichtsstunde bei einem oder dem anderen der ständigen Lehrer zu stellen und den betreffenden Antrag ruhig und objectiv zu begründen. Findet der betreffende ständige Lehrer auf Grund der vorgenommenen Untersuchung

*) „Körperliche Strafen greifen beim Mädchen zu sehr in den leiblichen Organismus ein und vernichten das Gefühl von der Unverletzlichkeit ihres Leibes“ (Dr. Schumann, Pädagogik, Bd. II, S. 327).

den betreffenden Fall und dessen Begründung für richtig, dann führt er nach seinem Ermessen die Strafe aus, oder läßt sie — aber dies kann nur in seinem Beisein geschehen — von dem Antragsteller selbst ausführen. Geht dem betreffenden älteren Lehrer aber gegen die Ausführung des Antrages irgend ein Bedenken bei, so hat er die Ausführung zu sistieren und den Fall der Lehrerkonferenz zur Beurtheilung und Beschlußfassung vorzulegen. Uebrigens möchten wir wünschen, daß alle Lehrer die vortreffliche Abhandlung über die körperlichen Züchtigungen von Dr. Mertens in dessen Programm der höheren Töchterschule zu Hannover (1871) lesen möchten!

60. Vor die Konferenz, d. h. vor das gesamte Lehrerkollegium, gehören auch alle Anzeigen über moralische Vergehen der Schüler, z. B. über thatsächlichen Ungehorsam, über unzüchtiges Wesen, über gemeine Reden, über Lüge und Betrug ꝛc. Der härteste Fall der Strafe tritt ein, wenn der Angeklagte vor dem gesamten Lehrerkollegium und der versammelten Klasse bestraft wird. Bezugs der Ausübung des Strafrechtes aber soll sich jeder Lehrer zwei Rückert'sche Sprüche merken:

a) „Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich."

b) „Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten."

Schlußbemerkung: Die vorstehenden Bestimmungen sind nicht erschöpfend: sie deuten nur das Nothwendigste an und überlassen das andere dem sittlichen Takte des Lehrers. Es sei deshalb an dieser Stelle an das Wort Goethes erinnert:

„Der gute Mensch in seinem dunklen Drange
Ist sich des rechten Weges wohl bewußt"

und an das andere von Lenau:

„Kinder sind Räthsel von Gott und schwerer als alle zu lösen,
Aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt."

4. Die Konsequenz des Lehrers.

„Jeder, der in sich fühlt, daß er etwas Gutes wirken kann, muß ein Plagegeist sein. Er muß nicht warten, bis man ihn ruft ...., er muß sein wie eine Fliege, die, verscheucht, die Menschen immer wieder von einer anderen Seite anfällt."
Goethe.

61. Die Tugend kann dem Kinde nicht angelehrt, sondern muß ihm angewöhnt werden. Alle Erziehung ist Gewöhnung. Die Gewöhnung aber beruht auf Uebung. Die Uebung besteht in der öfteren Wiederholung, durch welche der Mensch sich die Fertigkeit erwirbt, das Rechte und Gute zu thun, so daß es ihm schließlich zur anderen Natur wird und er gar nichts anderes mehr als das Rechte und Gute mag und will. Um nun dem Schüler die Tugend

zur zweiten Natur zu machen, muß man mit dem ersten Gebote der Schule, mit der Gewöhnung zum Gehorsam, den Anfang machen. Der Gehorsam muß das Erste sein, denn, wenn der Schüler nicht gehorchen, d. h. nicht auf das Sittengesetz, das ihm in der Person des Lehrers verkörpert entgegentritt, horchen lernt, dann kann die Schule nichts leisten. Erst muß man disciplinieren nnd dirigieren, ehe man moralisieren und katechisieren kann. Freilich meinen wir hier nicht jenen unbedingten, blinden, knechtischen Gehorsam, der den Schüler zum willenlosen Werkzeuge, zum zitternden Sklaven herabwürdigt und der den Lehrer zum unbarmherzigen Despoten, zum starren Tyrannen stempelt, sondern jenen Gehorsam, der im Vernunftbereiche sittlicher Gesetze liegt und dem sich der Schüler freiwillig und freudig unterwirft. Wo dieser rechte Gehorsam ist, da ist auch die Erreichung dieses Erziehungszweckes gesichert. „Ist Gehorsam im Gemüthe, wird nicht fern die Liebe sein." Dieser kindliche Gehorsam hat seine Wurzel freilich weder in einem barbarischen Abschreckungssystem, noch in einer süßlichen Ziererei, weder in einer sentimentalen Tändelei, noch in einer weiten Auseinandersetzung der Beweggründe und der Nothwendigkeit des Gehorsams. Es ist eine erfahrungsmäßige Thatsache, daß sich der rechte Gehorsam weder mit der Ruthe, noch mit Scheltworten, weder mit Schmeicheleien, noch mit Geschenken, noch mit Gründen erzwingen läßt. Gründe gehören für Erwachsene, nicht für Kinder. Müssen aber einmal Gründe sein, dann gebe man dieselben nicht vor, sondern nach der That. Der rechte Gehorsam hat seine einzige Pfahl- und Nährwurzel in der sittlichen Konsequenz des Erziehers. Daher kömmt es auch, daß nur die konsequente Liebe die rechte Liebe ist, und daß nur diese Liebe jenen erziehenden Einfluß ausübt, der weit über das Grab des Lehrers hinausreicht. Die Konsequenz des Lehrers zeigt sich in der Ausdauer, Unermüdlichkeit, Beharrlichkeit und Festigkeit seiner Bestrebungen zum Besten seiner Schüler. Wo dem Lehrer die Bestimmtheit und Konsequenz fehlt, da fehlt ihm alles, nicht allein die Autorität und der Respekt, sondern auch die dauernde Liebe und Anhänglichkeit seiner Schüler. Denn wenn er die Kinder zwischen seinem und ihrem Willen in der Schwebe läßt; wenn er heute erlaubt, was er — ohne daß die Umstände sich geändert haben — ein andermal verbietet, und wenn er heute vergißt, was er gestern gesagt hat: dann ist es kein Wunder, wenn die Erziehung mißräth, wenn die Schuldisciplin dem Lehrer Schande macht, und wenn die Kinder ihm den Gehorsam kündigen. — Der konsequente Lehrer ist stets ruhig und besonnen. Erst überlegt er, und dann handelt er. Was er aber nach sorgfältiger Ueberlegung für richtig befunden und den Schülern als das Gesetz der Schule mitgetheilt hat, das ist und bleibt ein- für allemal und unter allen Umständen das Gesetz für die Schüler. „Lieber ein Bein gebrochen, als das gegebene Wort." Darum geht auch das ganze Dichten und Trachten des konsequenten Lehrers auf exakte und strenge Durchführung seiner Befehle und Vorschriften hinaus. Seine fortwährende Aufmerksamkeit ist der Kordon, der dem Ungehorsam keinen Durchgang gestattet. Hat er z. B. verlangt, daß die Kinder pünktlich, reinlich,

sauber gekleidet zur Schule kommen, so sieht er auch jeden Tag darauf, ob sein Befehl erfüllt ist; hat er verlangt, daß ein jeder Aufsatz schön geschrieben sei, so hält er auch mit unerbittlicher Zähigkeit an dieser Forderung; hat er gesagt, daß jedes Kind auf die Fragen des Lehrers in vollständigen Sätzen laut und deutlich antworten muß, so duldet er auch jene abgerissenen näselnden Antworten nicht, obgleich er täglich, ja stündlich gegen den alten Fehler anzukämpfen hat. Anfangs sträuben sich die Schüler gegen die Konsequenz und finden sie hart; je mehr und je länger sie aber unter dem Einflusse eines konsequenten Lehrers stehen, desto mehr erkennen sie den Segen der Konsequenz und desto mehr lieben und loben sie den Lehrer. Es kann kein schlimmeres Verdammungsurtheil geben, als das: „Ich habe bei dem und dem Lehrer nichts gelernt — er war zu gut, d. h. zu schwach."

62. Es ist eine eigenthümliche Erscheinung, daß junge Lehrer die Konsequenz mit der Liebe schwer in Einklang zu bringen vermögen, und daß sie sich oft dem Irrthume hingeben, daß zu einer guten Schulzucht ein finsteres Gesicht und ein barsches Wesen nothwendig sei. Dieser Meinung gegenüber muß ausdrücklich betont werden, daß es nicht Liebe, sondern Schwäche ist, wenn der Lehrer dem Ungehorsam nicht vorbeugt, den Unordnungen nicht durch Verhütung derselben steuert und den Kindern die Fehler nicht abgewöhnt, die im späteren Leben das Glück der Menschen untergraben. Eine strenge Ordnung und eine ernste Zucht bringen dem Kinde Segen; Verweichlichung dagegen bringt Unsegen! Die größten, berühmtesten Männer und Völker haben stets eine strenge Erziehung gehabt und dem alten Wahrworte ihren Beifall gegeben, daß Ehrfurcht die Grundlage aller Erziehung ist. Strenge Erziehung thut besonders in der Zeit der Gegenwart noth, in der die Jugend in Gefahr steht, der Ungebundenheit einer falschen Freiheit zum Opfer zu fallen. Der Lehrer vergesse es nie: je freier die Formen des Lebens sind, desto strenger muß die öffentliche Erziehung sein. — Aber dabei muß doch auch das andere ausdrücklich konstatiert werden, daß der konsequenteste Lehrer der freundlichste und liebevollste Mann von der Welt sein kann. Strenge ist ja nicht Härte, und rohe Gewalt ist nur das Zeichen gemeiner Seelen. Es muß jene Freundlichkeit und Heiterkeit im Lehrerberufe sogar ausdrücklich gefordert werden, denn Heiterkeit und Frohsinn sind das schöne Vorrecht edler und charaktertüchtiger Naturen. „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen" (Jean Paul). Der Lehrer soll überhaupt nie vergessen, daß die Konsequenz nicht in äußeren Dingen, sondern in der Tiefe des Lehrercharakters ihren Grund hat. Wenn der Lehrer ein sittlicher Charakter ist, dann ist seine Schulzucht gut; ist er ein charakterloser Mensch, dann ist sie schlecht. Die Schuldisciplin ist der Prüfstein für das tiefinnerste Wesen des Lehrers. „Man kann, was man will, wenn man will was man kann."

Endlich muß noch erwähnt werden, daß der konsequente Lehrer zur

Durchführung seines Willens nicht viel Worte braucht, sondern daß ein Wink, ein Blick, ein Wort, ein „Pst" genügt, um seinen Wünschen und Befehlen Folge und Geltung zu verschaffen. Der Hauptmann zu Kapernaum mit seinem knappen, aber freundlichen „Gehe hin!" — „Komme her!" — „Thue das!" mag uns ein Muster sein, mit unseren Worten recht sparsam umzugehen. Daß junge Lehrer diese Sparsamkeit nicht üben, sondern mit ihren Disciplinarmitteln verschwenderisch umgehen, das ist's, was ihnen und der Schule oft so sehr schadet.

63. Um die angehenden Lehrer zur rechten Konsequenz zu erziehen und es ist ihnen zu ermöglichen, künftig mit Segen im Lehramte zu wirken, sind in der Seminarschule drei Einrichtungen getroffen, durch welche die Lehrseminaristen fort und fort an ihre Pflicht erinnert werden. Diese Einrichtungen bestehen darin:

a) daß die Lehrseminaristen bei einander zu hospitieren und über den Verlauf und Erfolg der Schulzucht in Gegenwart aller Lehrer in der Konferenz Bericht zu erstatten haben, resp. den Lehrer und den Unterricht genau und richtig recensieren müssen. Damit die Kritik Segen bringe, muß sie enthalten einen Bericht (über den Lehrstoff, Lehrgang, die Lehrmethode 2c.) und ein Gericht (welches sich selbstverständlich vor Bitterkeit zu bewahren hat und keine unbewiesene Behauptung bringen darf). Bei der Beurtheilung hat der Kritiker etwa folgende Fragen zu beantworten:

Stand die Masse des Lehrstoffes im richtigen Verhältnisse zur gegebenen Zeit?
War der Stoff richtig vertheilt?
War die Disposition klar?
War der Unterricht anschaulich?
Hat der Lehrpraktikant logisch entwickelt?
Hat er das Entwickelte sicher eingeübt und fest eingeprägt?
Wie war die Sprache des Lehrers in Bezug auf Reinheit, Stärke, Betonung, Grammatik 2c.?
Wie war die Fragebildung und die Vertheilung der Fragen?
Was ist über die Persönlichkeit des Lehrers, über seine Haltung und über seine Manieren zu bemerken?
Wie war seine Disciplin?
Waren die Kinder aufmerksam und ruhig?
Hatte der Lehrer Auge und Ohr für die Fehler und Ueberschreitungen der Schüler oder hat er manches ignoriert?
Wie war der Lehrton und der Geist des Unterrichtes?
Was ist über den gesamten Erfolg des Unterrichtes zu berichten? 2c.

Dabei ist es von großer Wichtigkeit, daß die Seminaristen lernen, die Wahrheit zu sagen und dieselbe sich sagen zu lassen. Je wahrheitsliebender die Seminaristen gegen einander sind und je dankbarer jeder eine wohlmeinende und begründende Kritik aufnimmt, desto mehr wird der Einzelne und das Ganze gefördert. —

Damit jeder Seminarist zu der im Obigen geforderten Konsequenz erzogen werde, ist aber weiterhin nothwendig:

b) daß die Lehrseminaristen alle Wahrnehmungen und Vorkommnisse der Schulen in ihrem Notizbuche schriftlich aufzeichnen. Zu diesem Zwecke hat sich nicht allein jeder Lehrseminarist ein Notizbuch anzuschaffen, sondern es muß auch in jeder Klasse ein Schüler-Individuenbuch und ein Klassenbuch vorhanden sein. In das Individuenbuch ist jede Beobachtung über den Charakter des Knaben und dessen Behandlung einzutragen; in das Klassenbuch dagegen ist das durchgenommene Lehrpensum so ausführlich als möglich einzuschreiben. Beide Bücher sind beim Beginne jeder Wochenkonferenz dem Direktor vorzulegen und müssen außerdem zu jeder Zeit im Katheder zu finden sein. Sie dienen vorzugsweise zur Kontrole bei den unter a angegebenen Kritiken.

c) Das Hauptmittel, die angehenden Lehrer an fortwährende Konsequenz zu gewöhnen, sind endlich die Konferenzen des gesamten Lehrerkollegiums. Hier kömmt alles zur Sprache, was im Laufe des Tages oder der Woche nicht in Ordnung war; hier hat jeder das Recht, ja sogar die Pflicht, seine Meinung frei zu äußern. Die Konferenz ist das Geschwornengericht, wo jeder sein Urtheil bekömmt, und vor welches jeder gestellt wird, der an dem Organismus der Seminarschule arbeitet. Die Konferenzen sind dreifacher Art, nämlich:

α) Sie bestehen aus dem Specialkonferenzen der Lehrer einer Klasse. Der Klassenlehrer führt den Vorsitz. Vor diese Konferenz gehören alle Anfragen, Anzeigen, Vorschläge, Anträge, Beschwerden, Differenzen, Disciplinarfälle, welche innerhalb der Klasse vorkommen. Die Konferenz ist nur vorberathend. Die Ergebnisse der Konferenz hat der Klassenlehrer in der wöchentlichen Hauptkonferenz dem gesamten Lehrerkollegium vorzulegen. (Vgl. § 14 k.)

β) Die wöchentliche Hauptkonferenz, an der der Uebungs- und Seminarhilfslehrer und sämtliche Lehrseminaristen theilnehmen — die übrigen Seminarlehrer haben monatlich nur einmal zu erscheinen —, findet unter dem Vorsitze des Seminardirektors statt. Sie beschließt und entscheidet über alle neu zu treffenden Einrichtungen und Anordnungen, übt richterliche Gewalt, indem sie über Bestrafungen 2c. entscheidet, und faßt bindende Beschlüsse, indem ihrer Gewalt alles zur Beurtheilung anheimgegeben wird, was sich im Schulleben ereignet hat. Insbesondere sind in dieser allgemeinen Konferenz die Beschlüsse der Separatkonferenzen zum Vortrag zu bringen. Durch Beschluß der Hauptkonferenz werden diese Anträge entweder abgelehnt oder angenommen. In letzterem Falle werden ihre Beschlüsse rechtskräftig.

γ) Die dritte Art der Konferenzen sind die monatlichen Konferenzen. Sie finden am Abende des ersten Freitags eines jeden Monats statt und dienen namentlich zur Besprechung von Schülerindividualitäten und zur disciplinarischen Behandlung der Kindercharaktere. Jeder Lehrseminarist bekömmt beim Beginn eines jeden Tertials einen Schüler oder eine Schülerin seiner Klasse zur ge-

nauen Charakteristik zugewiesen, wobei er seine Beobachtungen besonders auf folgende Verhältnisse zu erstrecken hat: Name und Alter des Kindes — Charakteristik der Eltern desselben — sociale Stellung und häusliche Verhältnisse derselben. — Körperliche Erziehung: das Aussehen und der Gesundheitszustand des Kindes — frühere Krankheiten, deren Nachwirkungen, das Sinnesleben 2c. — Temperament 2c. — Intellektuelle Erziehung: Grad der Anlagen — Anschauungen — Sprachgewandtheit — Aufmerksamkeit — Urtheilsfähigkeit — Verstand — Gedächtniß — Phantasie — Unterrichtsinteresse — Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern. — Das Gefühlsleben: Grad der Empfindsamkeit — vorherrschende Seelenstimmung — Grad der Theilnahme an dem Glücke oder Leide anderer — Sinn für Aesthetisches — besondere Beobachtungen (etwa beim Erzählen rührender Geschichten) 2c. — Sittliche Bildung: Fleiß — Betragen innerhalb und außerhalb der Schule, auf dem Spielplatze 2c. — Gehorsam oder Trotz — Reinlichkeit — Mäßigkeit — Wahrheitsliebe — Ehrlichkeit — Selbstbeherrschung — Charakterbildung 2c. — Religiöse Bildung: Beobachtungen in den biblischen Geschichtsstunden, auf Spaziergängen 2c. — Nach Feststellung der Eigenthümlichkeiten des betreffenden Kindes sind die bisher erreichten Erziehungsresultate zu beleuchten, event. Vorschläge über die für die Zukunft anzuwendenden Erziehungsmittel zur Besprechung resp. zur Begründung zu bringen. Auf diese Weise liefert die Konferenz stets ein Stück praktischer Psychologie und hat darum für die Schule bedeutenden Werth. Die ersten zwei Charakteristiken sind schriftlich zu liefern, die letzteren mündlich. Die Schriftstücke werden nach den Konferenzen dem Direktor übergeben und von diesem im Konferenzzimmer aufbewahrt. Außer den genannten psychologischen Erörterungen hat die Monatskonferenz noch die Aufgabe, die Censuren auszufertigen und über die Lokation oder Translokation der Schüler zu entscheiden. Ueber jede dieser Konferenzen wird Protokoll geführt, welches am Anfange der nächsten Konferenz vorzulesen und vom Klassenlehrer, bzw. vom Direktor, zu unterzeichnen ist.

Am Ende eines jeden Tertials haben die Lehrseminaristen durch ein vor dem gesamten Seminarlehrer-Kollegium und allen Seminaristen der ersten Ordnung abzuhaltendes Examen von ihrer Arbeit Rechenschaft abzugeben. Jeder Seminarist examiniert in einem von den Unterrichtsfächern, in denen er in dem abgelaufenen Tertial unterrichtet hat (etwa 15—20 Minuten). Die Aufgabe wird dem Betreffenden unmittelbar vorher von dem Direktor nach dem Klassenbuche ertheilt.

Eine öffentliche Prüfung, zu welcher die Angehörigen der Kinder und Freunde der Jugendbildung eingeladen werden, wird nur zu Ostern (vor Abgang der Lehrseminaristen) gehalten. Sie findet in der Aula des Seminars statt.

Dies sind die hauptsächlichsten Einrichtungen zur Begründung und Erhaltung einer guten Schuldisciplin in unserer Schule. Wenn durch

diese gesamten Einrichtungen das Lehrergewissen tagtäglich geschärft und der Sinn des jungen Lehrers für das Richtige geübt wird, dann hat die Seminarschule ihren nächsten Zweck erreicht und kann am Ende des Schuljahres die Lehrseminaristen getrost und mit der Hoffnung entlassen, daß die aus der Seminarschule hervorgehenden Lehrer in disciplinarischer Beziehung nicht allein das Rechte wissen, sondern auch hinreichende Gelegenheit gehabt haben, das Rechte zu thun. Wenn die jungen Lehrer auf dem in der Seminarschule betretenen Wege weiter fortschreiten — und sie werden es, wenn die ihnen vorgesetzten Kreisinspektoren nur einigen Werth darauf legen, daß die in der Seminarschule beobachtete Schulordnung auch in der Landschule eingeführt und beibehalten wird —, dann wird ihnen der Segen der Seminarschule mehr und mehr fühlbar werden. Die künftigen Lehrer aber, um welche in der Seminarschule das Band der sittlichen Gemeinschaft geschlungen war, werden dann später sicherlich in ihrem Berufsleben mit Freuden auf ihr Wirken in der Seminarschule zurückblicken und mit Dank bekennen, daß ihnen in der Seminarschule, der alma mater, das erste Verständniß für Schulpraxis geöffnet wurde und daß ohne diese Schule das Lehramt ihnen nicht die Berufsfreude gebracht haben würde, die als der beste Segen treuer Pflichterfüllung betrachtet werden muß. Es wird sich übrigens auch hier bewähren, daß eine Schulverbesserung erst dann recht anerkannt wird, wenn dieselbe Mutter und Großmutter geworden ist.

Zweiter Theil.

Der Schulunterricht.

„Das ABC des Schulmeisters ist wichtiger, als das Bajonnet des Soldaten.“
Brougham.

Im Bisherigen ist die Seminarschule als Erziehungsanstalt betrachtet worden und zwar nicht allein in Rücksicht auf die Kinder, sondern auch in Bezug auf die jungen Lehrer. Wenn im Folgenden von dem Schulunterrichte geredet werden soll, so ist — soll die Sache verständlich werden — eine doppelte Betrachtung nöthig, nämlich:

1) die Betrachtung der beim Seminarschulunterrichte maßgebenden Grundsätze im allgemeinen (Didaktik);

2) die Betrachtung der Anwendung dieser Grundsätze im besonderen, d. h. die bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen zu beobachtenden Maximen (Methodik).

Erster Abschnitt.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichtes.

(Didaktik.)

„Grundsätze sind das Knochengerüste des Charakters.“ Lichtenberg.

1. Die Erziehung hat es mehr mit der Bildung der Gefühle und Strebungen auf dem Wege der Gewöhnung zu thun, der Unterricht dagegen ist eine absichtliche und planmäßige Mittheilung von Vorstellungen und Geschicklichkeiten. Erziehung und Unterricht schließen sich demnach nicht aus, sondern ein, und Herbart hat vollständig Recht, wenn er sagt: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ Beide verhalten sich zu einander wie der Zweck zum Mittel. Denn fragen wir nach den Mitteln der Erziehung, so werden wir auf Gewöhnung und Belehrung geführt, und fragen wir nach dem Zwecke des Unterrichtes, so besteht derselbe nicht in der Unterhaltung, nicht im Zeitvertreib, nicht im Geldgewinn 2c. 2c., sondern lediglich und allein in der Erziehung. Nach dem allen erklärt es sich, daß die Hauptforderung der Didaktik der erziehende Unterricht ist.

Soll aber der Unterricht erziehend wirken, dann muß er zunächst so eingerichtet werden, daß die gesamten Kräfte des Kindes naturgemäß und harmonisch zur Entwickelung kommen. Wo es der Unterricht nur mit einem Aneignen von todtem Wissen zu thun hat; wo nur auf ein mechanisches Mittheilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, auf ein äußerliches Anlernen und eine lebensleere Anhäufung von todtem Wissensstoff gesehen wird; wo die Kenntnisse nur an der Außenseite hängen bleiben und keinen Halt im Geiste haben; wo der Unterricht nicht auf das Können, auf den freien selbständigen Gebrauch des Erlernten hinleitet; wo er nur eine Seelenkraft des Kindes entwickelt, den Verstand oder das Gemüth des Kindes einseitig auf Kosten der anderen Kräfte pflegt und nicht nach jener Uebereinstimmung der Kräfte trachtet, aus welcher sich erst wirkend das wahre Leben erhebt; wo er dem Schüler nicht Frische und Kraft, nicht Lust und Begeisterung für den Unterricht beibringt, also daß ihn nicht allein der Stoff, sondern auch die Art und Weise des Vortrags fesselt; wo der Unterricht nicht aufklärend und anregend wirkt, nicht an Ordnung, Besonnenheit und Ruhe gewöhnt, nicht willensfeste Charaktere bildet, heilige Empfindungen erzeugt und innerliche Stärke gibt: — da kann von einem erziehenden Unterrichte

nicht die Rede sein, und der Lehrer darf nicht sagen, daß er unterrichtend erziehe und erziehend unterrichte.

Das Hauptmerkmal für den erziehenden Unterricht ist seine Einwirkung auf die Gesinnung, auf den Willen des Schülers. Wenn die Gesinnung des Menschen nicht gebildet und veredelt wird, wenn der Unterricht nur den alleinigen Zweck hat, den Verstand zu bilden und den Menschen gescheid zu machen, dann ist's in der That mit den Schulen und mit der Menschheit schlimm bestellt. Ist's schon an sich nicht wahr, daß viele Kenntnisse den Menschen gescheid machen, so ist es noch viel weniger wahr, daß die gescheidesten Menschen die besten sind. Grobe hat darum auch ganz Recht, wenn er sagt: „Es ist eine alte Verkehrtheit, die Motive unserer Handlungen im Kopfe, statt im Herzen zu suchen. Der Kopf gleicht dem Matrosen, der, im Mastkorbe hängend, die größte Aus- und Fernsicht hat und den glücklichen Hafen zuerst erspäht, der aber nicht die Kraft besitzt, auf denselben zuzusteuern; das Herz dagegen gleicht dem Steuermann, der schweigend auf den Kompaß blickt und das Schifflein ruhig und weise durch Sturm und Wellen leitet. Herz gut, alles gut; Herz schlecht, alles schlecht." Jedenfalls aber ist es wahr: die Menschen leben nicht, wie sie denken, sondern sie denken, wie sie leben. Wo der Adel der Gesinnung fehlt, da ist der befähigtste und kenntnißreichste Mensch nichts werth. Das königliche Wort Friedrich Wilhelms III. sollte darum über jeder Schulthüre stehen: „Die Kultur der Intelligenz nach allen Richtungen ist nicht zu tadeln, aber sie darf nicht das höchste, nicht das letzte Ziel sein. Auf Tüchtigkeit im Berufe, Charakter im Leben, darauf — und darauf allein kömmt zuletzt alles an."

Soll der Unterricht erziehend sein, also wirkliche Menschenbildung befördern, dann muß er mindestens vier Eigenschaften haben, ohne welche ein erziehender Unterricht nicht gedacht werden kann, er muß nämlich wahr, praktisch, klar und dauerhaft sein.

1. Die Wahrheit des Unterrichtes.

„Der Mensch soll die Wahrheit nicht allein suchen, sondern sie auch anderen unverstellt mittheilen." Dreßler.

Zur Wahrheit des Unterrichtes gehört ein Dreifaches: 1) die Richtigkeit des Inhaltes; 2) die Korrektheit der Darstellung; 3) die Wahrheit der Empfindungen.

2. Soll der Unterricht ein wahrhaft bildender sein, so ist zuerst nothwendig, daß sein Inhalt wahr, d. h. richtig ist. Bietet der Unterricht falsche Thatsachen dar, werden den Kindern Irrthümer gelehrt und Vorurtheile beigebracht, dann hat der Unterricht keinen bildenden Werth. Wer da weiß, wieviel Unglück Irrthum und Aberglaube über die Menschheit gebracht haben, wird zugestehen, daß die Richtigkeit des Unterrichtes in erste Linie zu stellen ist. Der Lehrer sei darum auf der Hut, daß er nicht dem Geiste der Kinder durch Irrthümer schade und daß in seinem Unterrichte weder absichtslos

noch absichtlich Entstellungen, Uebertreibungen, Bemäntelungen, Verdrehungen ꝛc. vorkommen. Der Lehrer braucht ja (im pädagogischen Interesse) nicht alles zu sagen, was wahr ist; aber das, was er sagt, muß wahr sein. Nur dadurch, daß er unbedingt wahr ist, verschafft er sich das Vertrauen der Kinder und weckt in ihnen das Gefühl für Wahrheit und Recht. Wer als Lehrer dieses Ziel nicht erreicht, hat umsonst gelebt.

Es ist aber nicht genug, daß der Inhalt des Unterrichtes wahr und richtig ist, sondern es muß auch gefordert werden, daß die Darstellung korrekt und richtig sei. Alle Zweideutigkeiten im Ausdrucke, alle hohlen Redereien müssen vermieden werden; der Schüler muß bei jedem Worte wissen, was er sich dabei zu denken hat. Wenn der Unterricht sich der Korrektheit in der Sache, in der Form und in der Sprache befleißigt, dann wird auch im Schüler das Streben nach Wahrheit (das gerade unserer Zeit so sehr noththut) zu einer Triebkraft des Lebens werden. Möchten doch die Lehrer das Lessing'sche Wort nicht vergessen: „Das Streben nach Wahrheit ist mehr werth als die Wahrheit selbst." Die Hauptsache hierbei ist freilich, daß der Lehrer seinem Charakter nach wahr ist, und daß er nicht Empfindungen und Gefühle heuchelt, die er in der That gar nicht hat. Die Kinder haben für des Lehrers Wahrhaftigkeit ein außerordentlich scharfes Auge und fühlen sofort heraus, ob seine Gefühle aufrichtig oder erheuchelt sind. Wo das letztere stattfindet, da hat es mit dem Segen des Unterrichtes ein Ende.

Das sicherste Mittel zur Erreichung der oben gestellten Forderung ist eine gewissenhafte Vorbereitung. Wenn der Lehrer bei seiner Vorbereitung die besten Bücher des betreffenden Lehrfaches gewissenhaft benutzt, wenn er vor dem Niederschreiben seiner Präparation jeden Gedanken erst in reifliche Erwägung zieht, wenn er nicht allein den Inhalt, sondern auch die Form desselben einer scharfen Kritik unterwirft, dann sind die Vorbereitungsstunden Segensstunden, denn Irrthümer und Unwahrheiten werden dann sicherlich vermieden. Wer die Wahrheit und Richtigkeit des Unterrichtes über alles stellt, muß seiner Sache vollständig sicher sein. Darum bereitet sich ein gewissenhafter Lehrer auch nicht allein vor, sondern auch nach, d. h. er sammelt die in der Schulstunde gewonnenen Erfahrungen und notiert sich diese zur Benutzung für die Aufstellung des nächsten Jahres-, Wochen- oder Tagesplanes. Derartige schriftliche Notizen sind überaus wichtig. Wie der Künstler sich entwickelt und bildet, indem er seine Gedanken darstellt und festhält, so bildet sich auch der Lehrer, wenn er seine Erfahrungen täglich niederschreibt. Sind sie auch nicht zum Drucke bestimmt, so drücken sie sich doch in die Seele ein. — Uebrigens kann es auch dem gewissenhaftesten Lehrer passieren, daß ihm Irrthümer unterlaufen. Es unterscheidet sich dann aber der gewissenlose Lehrer dadurch vom gewissenhaften, daß jener seinen Irrthum zu vertuschen, zu verheimlichen oder zu entschuldigen sucht, während der gewissenhafte es für Pflicht erachtet, den erkannten Irrthum zu berichtigen und, wenn der Irrthum von den Schülern entdeckt wird, denselben rückhaltslos

und ruhig mit der Erklärung einzugestehen: „Ihr habt Recht — ich habe mich geirrt.“ Ein solch offenes und ehrliches Geständniß schändet den Lehrer nicht, aber es nützt den Schülern, denn es weckt den Wahrheitssinn und erhöht ihren Respekt vor der Autorität der Wahrheit.

Soll der Unterricht bei den Schülern das Streben nach Wahrheit befördern, dann ist weiterhin nothwendig, daß man dem Schüler nicht den Autoritätsglauben aufdringt, sondern daß man ihn veranlaßt, die mitgetheilten oder aufzufindenden Thatsachen selbst zu beobachten und selbst zu prüfen. Wir wollen damit keineswegs der Kritisiersucht unserer Zeit das Wort reden; wohl aber wollen wir konstatieren, daß Selbstwägen, Selbstmessen, Selbstbesichtigen, Selbstbeobachten und Selbstprüfen mehr werth sind als alles Vordemonstrieren und Vordocieren. Der Lehrer muß dem Schüler den Weg des Suchens und Findens zeigen; er hat dabei die Rolle eines Steuermannes zu übernehmen, der dem Schifflein des Unterrichtes unbemerkt den rechten Weg bestimmt, es vor Ab-, Um- und Irrwegen bewahrt und es auf sicherem Wege zum Ziele führt. Auf diese Weise wird der Sinn für Wahrheit geweckt und geübt.

Daß der Lehrer beim öffentlichen Examen die wahren Leistungen der Schüler zeigt, nicht mit einzelnen befähigten Köpfen Parade macht, sondern seine Ehre darin sucht, daß die größere Durchschnittszahl der Schüler den Anforderungen entspricht, versteht sich von selbst. Wer die Wahrheit ehrt, den ehrt sie wieder.

Nicht minder wichtig, als die Wahrheit auf dem Gebiete des Intellektuellen, ist die Wahrheit auf dem Gebiete der Empfindungen und Gefühle. Nichts Schlimmeres als ein Lehrer, der von der Wahrheit redet und die Lüge sagt, die Demuth predigt und den Hochmuth übt, Wohlthun empfiehlt und im Geize befangen ist. Mit Recht hat einst Pythagoras auf die Frage: „Was macht den Menschen Gott ähnlich?“ geantwortet: „Die Wahrheit!“ Ja, die Wahrheit ist nicht bloß göttlich, sondern sie macht auch göttlich, sie heiligt das Herz, ist das Zeugniß einer reinen Seele und der Harmonie mit Gott und dem Menschen. Wahrheit der Empfindungen muß also vor allem gefordert werden. Wo Lüge und Heuchelei, schwülstiges und geschraubtes Wesen vorkommen, da kann von einem erziehenden Unterrichte nicht mehr die Rede sein. Am besten bewahrt sich der Lehrer vor solchen Abwegen durch Entfernung aller Eitelkeit und Ruhmsucht und durch Aneignung eines streng-sittlichen, schlichten und natürlichen Wesens. Was natürlich ist, das ist auch wahr. „Die Natur ist redlich.“ (Schiller.)

2. Der Unterricht muß praktisch sein.

> „Die Kunst bleibt Kunst! Wer sie nicht durchgedacht,
> Der darf sich keinen Künstler nennen.“
>
> Goethe.

3. Die Unterrichtskunst ist eine durch und durch praktische Kunst, praktisch sowohl in Beziehung auf ihre Ziele, als auch inbezug auf

ihre Weise; ihr erstes und letztes Ziel geht dahin, den Menschen als persönliches Wesen, als in sich freie Persönlichkeit zu erziehen und die in ihm liegenden Anlagen naturgemäß zu entwickeln. Darum ist auch nicht das Nützlichkeitsprincip, sondern die Bildung der Geistes**kraft** die große, die erste und letzte Aufgabe des Unterrichtes. Strebt der Unterricht nach diesem Ziele, dann wird er auch fruchtbar für das **Leben** (praktisch im engeren Sinne), denn er gibt dann eine solide Grundlage, auf welcher der Schüler im späteren Leben seine besondere Fach- und Berufsbildung aufbauen kann.

Die Praxis des Unterrichtes ist nun eine doppelte, jenachdem man an den **Inhalt** oder an die **Form** des Unterrichtes denkt. Betrachten wir zuerst die Praxis in Bezug auf den **Inhalt** des Unterrichtes, so ist dieselbe in erster Linie abhängig von der **Auswahl** und in zweiter von der **Vertheilung** des Stoffes. Bei der **Auswahl** des Stoffes wird der praktische Lehrer vor allem darauf Rücksicht nehmen, ob der betreffende Stoff geeignet ist, wirkliche Menschenbildung zu fördern. Der Lehrer wird darum überall das **Humane** (das, was den **Menschen** angeht und bildet) als das **Nothwendigste** ansehen; erst dann wird er an das Wünschenswerthe und erst zuletzt an das Angenehme denken. Darum wird der praktische Lehrer auch in erster Linie darauf halten, daß der Religionsunterricht (die religiös-sittliche Bildung) in seiner Schule gut bestellt ist und daß das **Denken**, **Sprechen**, **Lesen**, **Schreiben** und **Rechnen** ordentlich und tüchtig geübt wird. Wenn es in diesen Punkten fehlt, dann fehlt der Schule das Fundament der Lebensbildung. Es ist eine traurige Erscheinung unserer Zeit, daß durch große Stoffmassen besonders aus dem Gebiete des Realunterrichtes oft das Nothwendigste verdrängt und dadurch die formale Bildung, die Bildung der Geisteskraft, versäumt wird. Wohl ist es richtig, daß die Kinder für das **Leben** gebildet werden sollen; aber es ist nicht richtig, daß diese Bildung für das Leben dadurch erreicht wird, daß man in der Volksschule Chemie und Medicin, Ackerbaukunde und Technologie, Nationalökonomie und Rechtslehre &c. und tausenderlei andere Dinge treibt und dabei die **Elemente** aller Bildung, die ohne Ausnahme **jeder** Mensch braucht, versäumt. Nicht das Vollpfropfen mit allerlei Bildungsmaterial bildet den Geist, denn die Bildung besteht nicht darin, daß der Mensch ein- für allemal satt und fertig gemacht, sondern darin, daß er naturgemäß entwickelt und zur Entwickelung **angeregt** werde. Darum ist auch schon viel gewonnen, wenn der Bildungs**trieb** des Schülers geweckt wird, wenn er an gesunder Bildung Geschmack und Freude finden lernt und wenn der Unterricht immer neuen Hunger und immer neues Interesse am Lernen erzeugt. Es versteht sich von selbst, daß dieses Ziel nicht durch die Auswahl des Unterrichtsstoffes **allein** erzielt werden kann, sondern daß dabei die anregende Persönlichkeit des Lehrers das Beste thun muß. Ein langweiliger Lehrer, der weder die Schüler noch den Unterricht am rechten Punkte anzufassen weiß, ein unpraktischer Mensch, der ohne Blick und That, ohne Liebe zur Sache und ohne Kenntniß der Lernenden auf weiten Umwegen um die Sache herumgeht, indem er statt Anschauungen Begriffe, statt Sachen

Worte, statt konkreter Beispiele abstrakte Theorieen gibt, wird auch beim besten Unterrichtsstoffe nichts leisten.

Den praktischen Lehrer erkennt man aber nicht allein an der richtigen Auswahl, sondern auch an der richtigen Vertheilung des Unterrichtsstoffes. Er macht es mit seinem Stoffe gerade wie die Hausmutter, wenn sie ihr Häuflein Kinder um sich sammelt und den erwartungsvollen Lieblingen das Brot schneidet; sie theilt es und gibt jedem sein Stück, nicht das ganze Brot auf einmal, sondern portionenweise, nicht nach Laune und Zufall, sondern nach Weisheit und Verstand. Die Stoffeintheilung des Unterrichtes muß mit Rücksicht auf den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes, mit Rücksicht auf Altersstufe und Geschlecht geschehen. Die Schwachen bekommen Milch, die Starken feste Speise. Dabei gilt als alte, aber bewährte Regel: „Gib nicht zu viel auf einmal.“ Das Vollpropfen nützt dem leiblichen Leben nichts und dem geistigen erst recht nichts. Es schadet unter allen Umständen. Darum ist auch derjenige nie und nimmer ein praktischer Lehrer, der seine Schüler mit Stoff überschüttet und ihnen nicht die nöthige Zeit zur geistigen Verdauung gestattet. Das hastige Jagen und Rennen hat nie Segen gebracht. „Eile mit Weile“ und „In der Beschränkung zeigt sich der Meister“ (vor allem der Schul-Meister). Dabei muß aber ausdrücklich die Warnung ausgesprochen werden, daß sich der Lehrer nicht mit einem sogenannten „Durchnehmen“ und „Beibringen“ der Unterrichtsgegenstände zufriedenstellen darf, er muß vielmehr mit allem Ernste darauf halten, daß ein wirkliches Verständniß, eine lebendige Aneignung und eine sichere Einübung des Unterrichtsstoffes bis zur freien, selbständigen Handhabung und Anwendung erzielt wird. Das auf Anschauung gestützte Verständniß ist das Erste, die auf dem Wege der verständigen Wiederholung erlangte Uebung ist das Letzte. Das Wissen muß zum Thun, das Kennen muß zum Können werden, denn ohne Verarbeitung des Stoffes, ohne Uebung und ohne Thun ist der beste Unterricht unpraktisch. Aus dem allen geht hervor, daß es praktisch ist, wenn sich der junge Lehrer die Regel zu Herzen nimmt: „Nimm Weniges — das Wenige muß gut sein — und das Gute mache deutlich und übe es sicher und unverlierbar ein.“

4. Aber nicht allein der Inhalt des Unterrichtes soll praktisch sein, sondern auch die Form desselben, die Methode. Die Methode ist die Art und Weise, wie man das Unterrichtsobjekt (den Lehrstoff) an das Unterrichtssubjekt (den Schüler) bringt oder, mit anderen Worten, „das planmäßige Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke“ (Dittes). Jedenfalls gehört zur Methode ungleich mehr, als manche Leute glauben, denn sie wird gebildet theils durch den Lehrgang (durch die planmäßige Gliederung des Unterrichtsstoffes, wobei die Kräfte und Bedürfnisse der Schüler, die Eigenthümlichkeiten der Schule, die Dauer der Unterrichtszeit und die Wahl der Lehrmittel zu berücksichtigen sind), theils durch die Lehrformen (die specifische Thätigkeit des Lehrers inbezug auf die Vorführung der

Unterrichtsobjekte), theils durch den Lehrgeist (durch die Art und Weise, wie der unterrichtende Lehrer diese Lehrform seiner Individualität [seinem Geiste gemäß] zum Ausdruck bringt), sowie endlich durch die Lehrform und die Lehrmanier ꝛc. Erst wenn alle pädagogischen Forderungen, welche in diesen Punkten aufgestellt werden können, erfüllt sind, wird man sagen können, daß ein Lehrer Methode habe. Je verschiedener im Laufe der Zeiten die Auffassungen des Wesens der Methode gewesen sind, um so erklärlicher wird die Erscheinung, daß manche den Werth der Methode überschätzt, andere ihn unterschätzt haben. Die einen haben nach methodischen Künsteleien gehascht und darüber die geistbildende Macht des Stoffes übersehen, die anderen haben spöttisch und höhnisch auf alle Methoden herabgesehen und dabei vergessen, daß die kräftigste und nährendste Speise ihren Zweck verfehlt und unverdaulich im Magen liegen bleibt, wenn sie nicht ordentlich und den Gesetzen der Diätetik gemäß zubereitet wird.

Man unterscheidet eine objektive und eine subjektive Methode. Die erstere ist in Büchern zu finden und für Geld zu haben, die zweite dagegen kann nur da sich zeigen, wo ein regsamer Lehrer die objektive Methode nach seiner Individualität mit freiem, schöpferischem Geiste durchdrungen hat, so daß die individuelle Auffassung aus allen Fenstern seiner Seele heraus ans Licht schaut und sich in den Mienen, in der Haltung und in den Worten des Lehrers kundgibt. Nur in der Vereinigung der objektiven und subjektiven Methode liegt die wahre Meisterschaft und die gedeihliche Lehrerwirksamkeit.

Die einzige praktische Methode ist die naturgemäße. Wenn sie nicht den Naturgesetzen der Menschennatur und des Kindesgeistes, und nicht der Natur des betreffenden Unterrichtsgegenstandes entspricht, dann ist die Methode unpraktisch, auch wenn ihre Resultate noch so günstig wären. Um naturgemäß zu unterrichten, muß der Lehrer ein scharf beobachtender Psychologe sein und sich eine eingehende Kenntniß der individuellen Eigenthümlichkeit seiner Schule, seiner Schüler und seines Unterrichtsstoffes verschafft haben. Wer die Gesetze des Geisteslebens unbeachtet läßt oder sich geradezu gegen dieselben versündigt, macht nicht allein sich, sondern auch seinen Kindern das Leben schwer. Die Natur ist stärker als der Mensch; sie hat ihre eigenen Gesetze und läßt sich nur durch diese beherrschen. „Nur demjenigen gehorcht die Natur, welcher zuvor auf die Natur gehorcht hat."

Was die Lehrformen anlangt, unterscheidet man gewöhnlich die folgenden sechs Arten: a) die vorzeigende oder deiktische, b) die vortragende oder akroamatische, c) die einprägende oder mnemonische, d) die aufgebende oder heuristische, e) die fragende oder katechetische, und f) die selbstbelehrende oder autodidaktische Lehrform. Jede dieser Lehrformen hat zwar ihre eigenthümlichen Vorzüge, keine derselben aber findet beim Unterrichte eine ausschließliche Anwendung; der wahrhaft bildende Unterricht läßt vielmehr jede einzelne mit einer oder der anderen in zweckmäßiger Abwechselung eintreten und vereinigt alle zu einer Gesamtform, die man die Methode nennt, deren Anwendung sich aber nach dem Gegenstande richtet, den man zu lehren oder zu belehren

hat (Objekt oder Subjekt). — Streng genommen, gibt es nur zwei Lehrformen: die monologische und die dialogische. In jener, der monologischen, wird den Schülern der Stoff vorgetragen — der Lehrer hält einen Vortrag —; in dieser, der dialogischen, unterrichtet der Lehrer durch Fragen, Aufgaben und Aufforderungen, er entwickelt und läßt den Schüler producieren. Die monologische heißt auch die „akroamatische“ Lehrform, die dialogische wird auch die „erotematische“ Lehrform genannt. In diesen beiden Lehrformen gehen die übrigen auf; jede andere ist ein Gemisch aus diesen beiden. — Für den praktischen Lehrer gibt es indes keine Lehrform von größerer Wichtigkeit, als die dialogische (die konversatorische oder gesprächsweise). Sie ist darum die beste Lehrform, weil sie den Lehrer nöthigt, seinen Lehrgegenstand gründlich zu untersuchen, sich alles vollständig deutlich zu machen, sich den Stoff sicher anzueignen, sich die geistigen Bedürfnisse seiner Schüler stets zu vergegenwärtigen und sich vor Täuschung über den Erfolg seines Unterrichtes sicher zu bewahren. Ist dies der Segen des fragend entwickelnden Unterrichtes für den Lehrer, so ist der Segen desselben für den Schüler nicht geringer, denn erst durch den erotematischen Unterricht wird die Aufmerksamkeit des Schülers erregt und erhalten, seine Urtheilskraft gebildet und die Klarheit seines Gedankenausdruckes befördert. Erst beim Gebrauch dieser Lehrform wird der Unterricht zu einer Gymnastik des Geistes, und Baco von Verulam hat darum so Unrecht nicht, wenn er sagt, daß die Menschen durch die Methode der Induktion so gewiß zum Ziele kommen könnten, wie ein tüchtiger General, der im voraus mit Sicherheit bestimmen könne, in welcher Zeit eine von ihm belagerte Festung fallen müsse.

Uebrigens soll man nichts fragend entwickeln wollen, wo nichts fragend zu entwickeln ist. „Manche Katecheten“ — sagt Pestalozzi — „gleichen den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind, d. h. welche da Dinge aus dem Kinde herausentwickeln wollen, die noch gar nicht im Kinde sind. Es ist darum auch praktisch, wenn in den Unterklassen mehr die vortragende Unterrichtsform vorherrscht. Letzteres muß jedoch so geschehen, daß auch schon hier der kurze Vortrag mit Fragen, durch welche man die Aufmerksamkeit des Kindes immer wieder aufs neue weckt, unterbrochen wird, und daß erst später in der Mittel-, besonders in der Oberklasse die katechetische oder, richtiger, die fragend-entwickelnde Lehrform vorherrschend gebraucht wird. Unter allen Umständen ist derjenige Lehrer nicht praktisch, der zu wenig fragt und zu viel dociert, zu wenig übt und zu viel Neues nimmt, zu wenig Werth aufs Thun und Können legt und zu große Hoffnungen aufs Wissen und Kennen setzt. Es ist eine Thatsache, daß in unseren Schulen noch viel zu viel geredet und dociert wird. Man vergißt dabei die wichtige Wahrheit, daß der Schüler nur das versteht, was er sich erarbeitet hat.

Für junge Lehrer ist es rathsam, wenn sie nicht mehrere (objektive) Methoden zu gleicher Zeit studieren, sondern allemal nur einer einzigen folgen, diese aber genau und gründlich kennen lernen.

Erst wenn sie einmal an der Hand einer zuverläßig richtigen Methode den Weg zum Ziel gefunden haben, erst dann mögen sie sich bemühen, ihren eigenen Weg zu gehen. Sehr nützlich wird ihnen dabei nicht allein das Studium guter Lehrbücher, sondern auch der Besuch guter Schulen sein. Man lernt dabei in einer Stunde oft mehr als in einer Woche aus Büchern, und man lernt dabei nicht nur Methoden kennen, sondern man bekömmt auch Methode. Genug, die Kunst des Unterrichtes muß als das edelste Menschenziel auf den edelsten Wegen und mit den edelsten Mitteln zu erreichen gesucht werden. Das sicherste unter allen Mitteln aber ist die Erfahrung. „Erfahrung macht weise."

Hauptsache ist der Lehrgeist, der Geist des Lehrers, der im Tone der Stimme, wie in dem gesamten Verhalten zutage tritt. Es ist durchaus nicht einerlei, ob der Lehrer frisch oder schlaff, mild oder barsch, offen oder verschlossen, zartfühlend oder roh, wahr oder heuchlerisch, treu oder unehrlich, fromm oder gottlos ist. Wo der rechte Geist fehlt, da fehlt auch der rechte Segen. Mit Recht sagt darum Jean Paul: „Glaubt doch nicht, daß die buchstäbliche Befolgung der Methode buchstäblich gleiche Resultate bewirken müsse. Glaubt ja nicht, daß ihr im todten Nachbeten und Herplappern ein neues Himmelreich euch aufschließen werdet. Habt nur Geist, und ihr werdet euch wundern, wie alles so gut geht."

3. Die Klarheit des Unterrichtes.

„Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit." Lessing.

5. Soll der Unterricht seinem Zwecke entsprechen, so müssen die zur Aneignung dargebotenen Vorstellungen und Begriffe klar und deutlich sein. Diese Forderung verdient beim Unterrichte durchgehende Beachtung nicht allein wegen der formalen, sondern auch wegen der sittlichen Bedeutung desselben. „Eine scharfe, ernste, innerliche Auffassung der Sache setzt nämlich immer eine bestimmte Energie und ernste Zucht des Willens voraus, und es müssen darum das bequeme Sichgehenlassen, die Zerfahrenheit und Flüchtigkeit, überhaupt die Trägheit des Willens als die Hauptfeinde eines klaren Denkens bekämpft und besiegt werden. Der Lehrer hat darum allen faulen Redensarten und Phrasen, mit denen man den Mangel an Klarheit zu verdecken sucht, aller Oberflächlichkeit, die sich ohne Mühe mit dem Inhalte einer Sache abfinden möchte, allem seichten Erklären, was keinen Ernst mit der Sache macht, den Krieg zu erklären." Der Schüler aber muß durch die gesamte, stramme Schulzucht geistig so gefaßt und gepackt werden, daß er seine Bequemlichkeit und Eigenwilligkeit, Leichtfertigkeit oder Stumpfheit überwindet, seine Aufmerksamkeit dauernd der Sache zuwendet und Freude an der Genauigkeit und Schärfe im Denken findet. Soll der Schüler aber zu einem denkenden Eingehen und klaren Erfassen des Unterrichtsobjektes erzogen werden, dann ist außer der Konsequenz des Lehrers und außer der Strenge der Schulzucht, durch welche allein der Schüler an

rechte Aufmerksamkeit gewöhnt wird, noch gar mancherlei nöthig; es soll hier z. B. nur an die Lebendigkeit und an die Wärme erinnert werden, mit welcher der Lehrer seinen Stoff erfaßt, an den geraden und kräftigen Ausdruck des wirklich Erfahrenen, sicher Erworbenen und scharf Erkannten, an die Befähigung des Lehrers, den Lehrstoff dem Schüler in der Anschauungsweise des Volkes nahe zu bringen, an die Durchsichtigkeit der Disposition des Unterrichtes, an die scharfe und gründliche Zergliederung und Gruppierung der Hauptgedanken, an die Einfachheit der Sprache und Darstellung überhaupt, und an die Energie, mit welcher der Lehrer im Schüler den Trieb und die Liebe zur Sache weckt 2c. Vor allem aber ist zur Klarheit des Unterrichtes ein Dreifaches nothwendig: a) anschauliche Darstellung; b) genetische Entwickelung; c) lückenloser Fortschritt.

6. Die anschauliche Darstellung des Unterrichtsstoffes ist bei der Klarheit des Unterrichtes außer allem Zweifel die Hauptsache; denn die Denkträgheit, die Energie- und Interesselosigkeit vieler Kinder hat meist nur und allein darin ihren Grund, daß der Stoff des Unterrichtes nicht in den Gesichtskreis des Schülers gestellt und ihm nicht zur Anschauung gebracht wird. Aller Unterricht muß Anschauungsunterricht sein, und überall muß der Lehrer mit äußeren Anschauungen (mit Gesichts-, Gehörs-, Geruchs-, Geschmacks-, Vital- und Tast-Anschauungen) oder mit inneren Anschauungen (Erfahrungen der Kinder) beginnen. Ueberall muß man mit der Anschauung des Einzelnen, des Konkreten, den Anfang machen und erst von der Anschauung zum Begriffe vorwärts schreiten. Wo der umgekehrte Weg eingeschlagen wird, da führt er zu einem unfruchtbaren und aufblähenden Wortwerk, er führt nicht zum Ziele hin, sondern vom Ziele ab. Es ist eine nicht zu leugnende Wahrheit, daß das ganze Geheimniß der Elementarmethode in der Anschaulichkeit ruht.

Aber mit der Anschauung allein ist's nicht gethan. Der Lehrer muß vielmehr die ganze sittliche Kraft des Schülers so in Anspruch nehmen, daß die Anschauungen im Schüler auch zu Wahrnehmungen werden, daß der Schüler sodann von dem Wahrgenommenen ein klares und starkes Bewußtsein gewinnt und daß die Kenntniß zur Erkenntniß wird. Außerdem ist es dann auch bei dem innigen Zusammenhange und der Wechselwirkung, in welchem Denken und Sprechen zu einander stehen, von außerordentlicher Wichtigkeit, daß die Schüler angehalten werden, sich über das Angeschaute und Erkannte, den Fragen des Lehrers gemäß, vollständig und klar auszudrücken.

Wenn der Schüler aber auf dem Wege der Anschauungen klare Vorstellungen von konkreten Formen, Gestalten, Farben, Zuständen und Thatsachen gewonnen hat, und wenn daher mit aller Sorgfalt und Genauigkeit auf eine treue Auffassung der Sache und eine korrekte Ausdrucksweise gehalten wird, dann ist auch weiterhin nothwendig, daß man ihm aus den gewonnenen Vorstellungen auf dem Wege des Selbstfindens und der Selbstthätigkeit den Begriff abstrahieren läßt, zu

welchem die Einzelvorstellungen das Material geliefert haben. Man hat vielfach die Abstraktion verworfen und gesagt, für die Kinder sei nur der konkrete Unterricht tauglich, der abstrakte sei absolut zu verwerfen. Sofern damit gemeint ist, daß der Unterricht stets mit der Anschauung den Anfang machen muß, daß die Schüler alles selbst sehen und hören, selbst erkennen und erfahren müssen, und daß der Lehrer unter fleißiger Benutzung von guten Versinnlichungs- und Anschauungsmitteln vor allem dafür zu sorgen habe, daß die Schüler das ihnen vor die Sinne Gestellte oder in die Erfahrung Zurückgerufene richtig auffassen, ist das obige Urtheil richtig; sobald man aber damit die Abstraktion überhaupt verwerfen will, ist man im Unrechte. Die Schüler müssen abstrahieren lernen, denn außerdem bekommen sie keine Begriffe, und ohne Begriffe bekommen sie keinen Verstand. Nicht der Verstand bildet die Begriffe, sondern die Begriffe bilden den Verstand. Ist es darum richtig, daß man den Unterricht nicht mit Abstraktionen anfangen darf, so ist es auch richtig, daß man nicht bei der Anschauung stehen bleiben darf, sondern daß man den Schüler vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriffe führen muß. Der Begriff muß das Resultat der gewonnenen Anschauung und Einsicht sein.

Hat die Abstraktion ihre Wurzel in der Anschauung, d. h. ist sie aus wahrgenommenen und klarbewußten Anschauungen gebildet, dann hat auch die Definition des Begriffes für den Schüler Werth, denn sie ist ihm dann nichts anderes als der konkrete Ausdruck gewonnener und selbstgefundener Erkenntniß. Das Definieren ist nur um deswillen in Mißkredit gekommen, weil man es von der Anschauung losgelöst hatte.

7. Sollen die Vorstellungen klar und deutlich werden, so müssen sie nicht allein die Frucht anschaulicher Erkenntniß sein, sondern auch auf dem Wege der Entwickelung gewonnen werden. Das Entwickeln ist nun zweifacher Art, jenachdem man es dem Verwickelten oder dem Unentwickelten entgegenstellt. Im ersteren Falle soll damit das Verwickelte aufgewickelt, das Verworrene klar und deutlich gemacht werden; im zweiten Falle versteht man darunter das allmähliche, stetige Werden und Entfalten der dem Kinde „von Gottes Gnaden" verliehenen Geisteskräfte. Die letztere Art der Entwickelung ist Sache der genetischen Methode, d. h. derjenigen Lehrform, welche auf die Entstehung eines Gegenstandes zurückgeht und denselben gleichsam noch einmal vor den Augen des Schülers entstehen läßt. Der Hauptgrundsatz der genetischen Methode lautet: „Jeder Gegenstand muß sich vor den Augen des Schülers noch einmal entwickeln, und es muß daher der Lehrer bei denjenigen Elementen anfangen, aus welchen sich das Ganze nach und nach selbst entwickelt." Wer genetisch unterrichtet, schreitet vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, von der Anschauung zum Begriff, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von den Elementen zum Ganzen. Der entwickelnde Lehrer legt darum immer ein besonderes Gewicht darauf, daß

die Elemente des Unterrichtes klar und deutlich sind, weil ohne Klarheit der Elemente wirkliche Einsicht (das Hineinsehen in die Sache) unmöglich ist. Je elementarer der Unterricht ist, desto besser ist er; je weniger sicher dagegen die Fundamente zum Baue gelegt sind, desto weniger hat das Gebäude des Unterrichtes Halt und Dauer. Freilich kann der genetisch-entwickelnde Unterricht, der, nebenbei bemerkt, sowohl akroamatisch wie erotematisch ertheilt werden kann, nur dann Frucht bringen, wenn sich der Lehrer in seiner Sprache so knapp als möglich hält und wenn er mit Energie und Konsequenz besonnen und sicher vorwärts geht. Auf Präcision des Ausdruckes, auf scharfe Gliederung und Gruppierung des Ganzen ist insbesondere großer Werth zu legen, weil sehr viel darauf ankömmt, daß der Schüler nicht allein jeden einzelnen Gedanken klar erfassen, sondern auch das Ganze in seinem Zusammenhange so überschauen lernt, daß ihm eine selbstthätige und selbständige Reproduktion der Sache möglich ist. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer in dem Gange der Entwickelung nur das berücksichtigt, was unbedingt zur Sache gehört, alles Unnöthige dagegen ausscheidet. Der geradeste Weg ist auch hier der beste.

8. Mit der anschaulichen Entwickelung hängt die Lückenlosigkeit des Fortschrittes eng zusammen. Wenn der Unterricht lückenlos fortschreiten soll, dann muß freilich der Lehrer dafür sorgen, daß eins durch das andere sorgsam vorbereitet wird, daß das Vorhergehende erst fest und sicher erfaßt ist, ehe man zum Folgenden weiterschreitet, und daß durch die Uebung die gewonnene Kenntniß zu immer sichererem und festerem Eigenthum der Kinder wird. Die Lückenlosigkeit des Fortschrittes erfordert aber auch vom Lehrer eine bestimmte Stetigkeit und eine Ruhe, welche alle Sprünge vermeidet, eine genaue Uebersicht über das Ganze des Unterrichtes und einen scharfen Einblick in das Einzelne desselben, sowie endlich ein konsequentes Ausscheiden alles Ueberflüßigen und eine weise Beschränkung bezugs der Stoffmasse nach Kraft und Zeit. Es ist unmöglich, lückenlos fortzuschreiten, wenn man den Stoff auf Kosten der Einsicht häuft und wenn man den Werth einer Schule nur in der Quantität und nicht in der Qualität der Kenntnisse sucht. Wer lückenlos unterrichtet, muß nicht allein über diese Dinge im klaren sein, sondern er muß auch wissen, wie nothwendig es ist, daß der Lehrer seinen Unterricht in kleine Abschnitte eintheilen und auf dem Wege des Unterrichtes von Zeit zu Zeit stillestehen muß, theils um den zurückgelegten Weg zu überblicken, theils um die Kraft zu neuem Fortschreiten zu gewinnen. Formale Bildung ist nur möglich bei einem stufenweisen Gange des Unterrichtes und bei vollständiger Aneignung und Beherrschung des Lehrstoffes. Um diese Sicherheit zu gewinnen, muß man freilich auf festem Boden stehen. Seiltänzerkünste gehören nicht in die Schule.

4. Die dauernden Erfolge des Unterrichtes.

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben."

9. Wem es nur darum zu thun ist, daß die Kinder ihr Lehrpensum von heute auf morgen lernen, oder wer das ganze Jahr hin-

durch nur für den Tag des öffentlichen Examens arbeitet, der mag ein ehrgeiziger Egoist sein, — ein guter Lehrer ist er nicht. Der brave Lehrer sorgt nicht allein dafür, daß das rechte Maß der rechten Kenntnisse zur rechten Zeit und auf die rechte Art und Weise in die Seele des Kindes hineinkömmt, sondern er sorgt auch dafür, daß sie auf die Dauer in der Kindesseele bleiben. Das Verbleiben der einmal erworbenen Kenntnisse ist überaus wichtig. Wo darauf keine Rücksicht genommen wird, ist aller Unterricht umsonst. Nun ist aber die Dauer der erworbenen Kenntnisse in erster Linie abhängig von der Stärke des Gedächtnisses, d. h. von der Kräftigkeit der Festhaltung der einmal aufgenommenen Wahrnehmungen und Empfindungen. Die alten Sprüche: „Was nicht im Gedächtnisse ist, das ist auch nicht im Geiste", und: „Wir wissen nur so viel, als wir im Gedächtniß behalten", haben, richtig verstanden, ihre volle Berechtigung. In früherer Zeit überspannte man das Gedächtniß (man vertraute ihm meist nur Unverstandenes an); in der Gegenwart verfällt man aber in den entgegengesetzten Fehler: man vernachläßigt es. Es ist so weit gekommen, daß man sich den Beifallsjubel der großen Menge verdienen kann, sobald man die Pflege des Gedächtnisses als reaktionär darstellt. Man übersieht dabei aber, daß ohne eine vernünftige Gedächtnißpflege eine höhere geistige Bildung geradezu unmöglich ist; denn wenn die Schüler nur angehalten werden, das Dargelegte zu verstehen und zu begreifen, nicht aber auch dasselbe zu merken und zu behalten, so gleichen sie einem Siebe, das viel empfängt und wenig behält*). Man soll eben das eine thun und das andere nicht lassen, man soll in erster Linie für ein richtiges Verständniß sorgen, dann aber auch das Behalten des Verstandenen gehörig pflegen, denn wie das erstere ohne das letztere keine wahre Bildung erzeugt, so auch das letztere nicht ohne das erstere. In diesem Lichte betrachtet, hat auch Rückerts Wort seine volle Berechtigung:

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinne sich erschließt."

Wenn es wahr ist, daß die Gedächtnißschwäche, die Vergeßlichkeit der Kinder entweder in der Unzulänglichkeit der Eindrücke, welche zu flüchtig vorübereilen und sich nicht angemessen häufen, wurzelt, oder daß sie ihren Grund in der gerade jetzt so oft beklagten Zerstreutheit der Kinder hat, so folgt daraus, daß die Dauerhaftigkeit des Unterrichtes von der Kräftigkeit der Anschauungen, von der

*) Dinter sagt: „Wenn das Urtheil zu zeitig gehoben wird, verliert das Gedächtniß an Umfang; es arbeitet nicht für sich allein. Wo das Urtheil zu sehr verspätet wird, da bemächtigt sich das Gedächtniß fast des ganzen Geistes. Daher in der Volksschule der alten Art so viele Kinder, die viel lernen und wenig denken; daher in manchen neuen Schulen, die das Verbessern zu weit treiben, so viele Kinder, die viel begreifen, aber nichts merken und behalten."

öfteren Wiederholung der gewonnenen Eindrücke und vor allem von dem Grade des Interesses abhängig ist, mit welchem sich der Schüler dem Unterrichtsobjekte zuwendet. So ergeben sich denn zur Erzielung der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes drei Regeln: a) Sorge für kräftige Anschauungen und für sichere Aneignung! b) Wiederhole und übe! c) Wecke, belebe und erhalte das Interesse!

10. Die Kräftigung der Anschauung ist abhängig von der Zeitdauer des Eindruckes und von der Menge der in einer bestimmten Zeit gewonnenen Eindrücke. Daher ergeben sich für die Dauerhaftigkeit des Unterrichtes die zwei didaktischen Lehrsätze: a) Gehe im Unterrichte nicht zu schnell! b) Gib nicht zu viel Stoff auf einmal!

Gehe nicht zu schnell! Schnellernen verträgt sich nicht mit Rechtlernen. Die Dampfwagengeschwindigkeit taugt ein- für allemal nicht für den Unterricht der Volksschule, denn das Eilen und Jagen von einer Vorstellung zur anderen läßt in der Kindesseele keinen Eindruck festhalten. Die Hast, mit welcher manche Lehrer unterrichten, und die Treibhauskultur, die in manchen Schulen so beliebt ist, thut der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes außerordentlichen Abbruch. Da es eine Thatsache ist, daß der Schüler nur das hat, was er fest hat, und daß nur festes und sicheres Wissen den Menschen bildet, so hat der Lehrer auch allen Grund, sich vor Uebereilung zu hüten. Der Bildungsgang aller großen Männer beweist die Wahrheit des Sprichwortes: „Eile mit Weile"; dagegen ist es ebenfalls Thatsache, daß der Mensch durch halbes Wissen verbildet und zu Eitelkeit und Anmaßung verleitet wird. Nur gründliches Wissen nützt, oberflächliches Kennen schadet!

Gib nicht zu viel auf einmal! Fordere lieber weniges, aber sorge dafür, daß alles gut, vollständig und korrekt gelernt werde. Es ist darum im Interesse der Dauerhaftigkeit des Unterrichtes nothwendig, daß der Lehrer seinen Lehrstoff auf ein weises Maß reduciert, daß er im Gebrauche seiner Rede und in der Benutzung seiner Zeit sparsam ist. Folgt der Lehrer diesen Mahnungen nicht, dann kann es dahin kommen, daß seine Schüler vor lauter Lernen dumm werden, oder daß er, von seiner Eitelkeit bethört, mit ein paar befähigten Schülern zu glänzen sucht, während die Masse der Schüler leer ausgeht. Das letztere sollte um so weniger vorkommen, je schädlicher und je schändlicher es ist. Man sollte die Leistung einer Klasse nie an den Antworten der befähigtsten Schüler messen, sondern an der möglichst gleichmäßigen Tüchtigkeit aller Kinder erproben. Die schwächsten Kinder bedürfen der Hilfe und der Liebe des Lehrers am meisten. Je nothwendiger es aber ist, daß der Volksschullehrer seine Aufmerksamkeit den weniger befähigten Kindern zuwendet, desto nothwendiger ist es auch, daß er Maß hält, und zwar α) mit seiner Sprache. Wenn der Lehrer zu viel redet, dann denken und lernen die Kinder zu wenig. „Sie habe ich bis zum Ueberdruß kennen gelernt", sagte einst ein Schulinspektor zu einem Lehrer, „leider aber nicht ein einziges Ihrer stummen Kinder." Der paradox klingende Satz in der Pädagogik ist,

richtig verstanden, vollständig wahr: „Wenn die Kinder reden sollen, muß der Lehrer schweigen können; beide müssen aber hören lernen.“ β) Sodann muß er Maß halten im Gebrauche seiner Zeit. Es ist ein ganz falscher Ausdruck, wenn man von Zeitvertreib redet. Die Zeit vertreibt uns, und wir haben nicht nöthig, sie zu vertreiben. Wenn aber vor Zeitverschwendung gewarnt werden muß, so gilt dasselbe auch hinsichtlich des Geizens mit der Zeit. Wenn Lehrer zu lange Schule halten, die Kinder nicht lange genug in der Schule haben können, so überschreitet dieser Eifer das rechte Maß und kann leicht dahin führen, daß die ermüdeten Schüler infolge der Ueberanstrengung Ekel am Unterrichte bekommen. Endlich ist aber auch, und zwar vor allem, γ) das Maßhalten in Bezug auf die Quantität des Unterrichtsstoffes nothwendig. Wer die Geistessaat zu dicht säet, kann sich nicht beschweren, wenn die wachsende Saat sich gegenseitig Raum, Luft und Licht nimmt, und wer die Kinder mit geistigen Nahrungsstoffen überfüttert, mag dann mit seinem Gewissen fertig werden, wenn die Kinder infolge der Uebersättigung die geistige Verdauungskraft verlieren und zu jener Art von Charakterlosigkeit und Gleichgültigkeit kommen, die man jetzt so oft an jungen blasierten Leuten beklagt. Alexander von Humboldts Wort über die Ueberschüttung und Ueberfütterung der Jugend mit Lehrstoff ist ganz bezeichnend: „Der geistige Magen des Kindes kann viel vertragen; allein zu dem, was man heutzutage der Jugend zumuthet, gehört ein wahrer Straußenmagen.“ Würden die Kinder weniger mit großen Unterrichtsmassen vollgepropft, sähe man mehr darauf, daß der geistige Appetit rege erhalten und daß die Kinder vor Ueberfütterung bewahrt würden; sorgte man überhaupt dafür, daß die Kraft der Kinder in der Schule nicht geschwächt, sondern auf dem Wege der Selbstthätigkeit und der Arbeit gestärkt würde: dann würde auch die Klage verstummen, daß die Kinder alles so leicht vergessen und von dem Gelernten so wenig behalten.

11. Ist eine weise Schulökonomie, d. h. ein weises Maßhalten des Lehrers bezugs der Auswahl des Lehrstoffes, des Gebrauchs seiner Rede und Zeit, das Erste, um die Kräftigkeit der Anschauungen und dadurch die Dauerhaftigkeit der Vorstellungen zu fördern, so ist, wenn der Unterricht eine tüchtige Geistesarbeit sein und für Zeit und Ewigkeit Frucht bringen soll, die Wiederholung und Uebung das Zweite.

„Beim Unterrichte“ — sagt Jacotot — „ist die Wiederholung die Hauptsache, sie ist alles. Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt; man kann nur über das nachdenken, was man mit dem Gedächtniß behalten hat.“ Darum: Wiederhole! Repetiere! Repetitio est mater studiorum! Diesen Mahnruf sollte kein Lehrer überhören, weil durch die wiederholte Repetition der dem Schüler auf dem Wege der Anschauung beigebrachte Lehrstoff nicht allein verständlicher, sondern auch dauerhafter und dadurch segensreicher wird. Mag man nun die Repetition benutzen, um Lockergewordenes wieder zu befestigen, Dagewesenes wieder-

aufzufrischen, oder um klarere Einsicht, sicherere Aneignung und stärkere Befestigung zu ermöglichen: immer wird die Repetition von um so größerem Segen sein, je öfter sie erfolgt, je genauer sich der Lehrer dafür vorbereitet und je ernster er es mit der Sache nimmt. Es ist für den Schüler ein gar erhebendes Gefühl, wenn er sich sagen kann: „Das und das habe ich verstanden und weiß es für alle Zeiten", und es ist für den Lehrer die größte Genugthuung, wenn er sieht, daß sich die Schüler ihrer Leistungen freuen. Diese Freude an der Arbeit und der Genuß am Lernen sind aber ganz wesentliche Folgen ernster und strenger Repetition. Wo die Repetition versäumt wird, da fehlt dem Schüler die Freude, dem Unterrichte die Dauer und dem Lehrer der Maßstab für den Erfolg seines Unterrichtes. Je schlechter die Repetition geht, desto weniger gut war der Unterricht. Unter allen Umständen sollte sich der Lehrer gewöhnen, bei seinen Repetitionen die wichtigsten Punkte seines Stoffes in kurzen Sätzen zusammenzufassen und so dem Schüler zu einer klaren Uebersicht größerer Stoffmassen zu verhelfen. Daß der Lehrer bei der Repetition die beste Gelegenheit hat, verschiedene Wissensgebiete zu kombinieren und zu koncentrieren, und daß gerade bei der Repetition die Koncentration von größtem Werthe ist, braucht hier wohl nur angedeutet zu werden. Denn wie der Feldherr seine Truppen koncentriert, um einen um so größeren Erfolg zu erreichen, so soll der Lehrer bei Gelegenheit der Repetition das Verwandte zusammenziehen, um dadurch tieferes Verständniß, dauernderen Erfolg und größere Leistungen zu erzielen.

Nächst der Repetition muß die Uebung überhaupt — die schriftliche wie die mündliche — fleißig betrieben werden. Die Repetition erstreckt sich mehr auf die Festigkeit des Wissens, die Uebung dagegen ist die Beschäftigung des Schülers, durch welche seine Thatkraft ganz unmittelbar gestärkt wird. Thätig zu sein ist ja des Menschen erste Bestimmung. Durch wiederholte Uebung im vernünftigen Thun zum Können zu gelangen, ist ja des Menschen schönster Beruf. Darum ist auch nicht das Wissen, sondern das Können im Schulunterrichte die Hauptsache. Es gibt Menschen, die sehr vieles wissen und doch gar wenig können; es weiß z. B. mancher eine Menge Regeln der Grammatik, ohne daß er im Stande ist, einen ordentlichen Brief zu schreiben. Möchten doch daher die Lehrer nie versäumen, die Uebung, die zum Können führt, recht sorglich zu pflegen, das Wissen zum freien Eigenthum des Geistes zu machen und die Schüler in jene geistige Zucht zu nehmen, die ihnen mehr nützt, als der größte Reichthum theoretischer Kenntnisse. Von jeder Stunde sollten darum die ersten 10 Minuten zur Wiederholung des Dagewesenen verwendet werden — für die Besprechung des Neuen 30 Minnten — die übrigen 20 Minuten für die Einübung oder die schriftliche Uebung! Nicht die Schule ist die beste, in welcher die Kinder die meisten Kenntnisse empfangen, sondern diejenige, in welcher die Kinder auf dem Wege der Selbstthätigkeit sich ihre Bildung erarbeiten. Nur das hat der Mensch ganz und fest, was er sich erarbeitet hat, und nur das hat für ihn Werth und Dauer, was

er auf dem Wege der Selbstthätigkeit, d. h. durch Anstrengung und Uebung seiner Kräfte, sich erworben hat. Was der Schüler nicht aufnimmt, nicht verdaut, nicht verarbeitet, das nährt ihn nicht, und das nützt ihm auch nichts. Das ist ja das Unglück in so vielen Schulen, daß zu viel gelehrt, aber zu wenig gelernt wird. Wie viele Menschen werden dadurch unglücklich, daß ihre Kenntnisse für sie keinen Werth haben, weil sie ohne rechte Selbstthätigkeit erworben sind, darum nur an der Außenseite hängen bleiben und weder materiale noch formale Bildung befördern. Um wie viel glücklicher wären viele Menschen, wenn sie arbeiten gelernt hätten, d. h. wenn sie in der Jugend angeleitet worden wären, ihre Kräfte frisch, frei und fröhlich zu üben. Wenn darum die Schule nur ein Platz zum unthätigen Vernehmen ist, wenn die Kinder in der Schule nichts weiter lernen als Müßiggang und Faullenzerei, wenn der Lehrer nur vordociert und wenn nicht auch das geistbildende Ueben und das kraftweckende Arbeiten zu seinem Rechte kömmt, dann ist die Schule keine Segensanstalt, sondern ein Fluch für die Menschheit. Denn Unthätigkeit erzeugt Schlaffheit und Arbeitsunfähigkeit; Arbeitsunfähigkeit erzeugt Hilflosigkeit; Hilflosigkeit erzeugt Noth; Noth erzeugt Sorge; Sorge erzeugt Vergehen, Verbrechen, sittlichen Untergang. Der Quell alles Elendes, aller Armuth, aller Roheit ist nicht in einer stiefmütterlichen Ungleichheit der Natur, sondern in der Arbeitsscheu und Arbeitsunfähigkeit der Menschen zu suchen. Aus diesem Grunde ist auch nur derjenige der Schul-Meister unter den Schul-Lehrern, der es am besten versteht, seine Schüler angemessen und geistbildend zu beschäftigen, so daß ihnen das Selbstthun nicht eine Last, sondern eine Lust ist. Die fleißige, auf Verständniß basierte mündliche und vor allem schriftliche Uebung, die man besonders in manchen Dorfschulen trifft, erklärt es, warum manche ungetheilte Schule in manchen Dingen (z. B. Orthographie, schriftlichem Gedankenausdrucke), mehr leistet als manche städtische Schule. Bedächten manche Leute, daß man durch die Uebung das Verstandene nicht allein erst vollkommen deutlich, sondern auch für alle Zeiten behaltbar macht und daß — wie das Sprichwort sagt — erst Uebung den Meister macht: dann würden wir nicht mehr die traurige Erscheinung haben, daß sich so viele Lehrer in jungen Jahren todt docieren und todt katechisieren, ohne daß die Mit- und Nachwelt irgend einen sonderlichen Gewinn von dieser Aufopferung hätte.

12. Als ein Haupterforderniß der Nachhaltigkeit des Unterrichtes muß die Weckung, Belebung und Erhaltung des Interesses bezeichnet werden, weil dadurch der Zerstreutheit der Schüler am sichersten vorgebeugt wird. (Interesse kömmt her von inter und esse = dabei sein, also mit dem Geiste bei einer Sache sein.) Was die Kinder interessiert, darauf merken sie, und das behalten sie fest im Gedächtniß. Ohne Aufmerksamkeit dagegen keine Aneignung, ohne Interesse keine Aufmerksamkeit! Der Lehrer sollte es darum für seine erste Pflicht halten, seinen Unterricht den Kindern so interessant als möglich zu machen.

Die Weckung des Interesses geschieht freilich nicht dadurch, daß der Lehrer ruhelos von einem Gegenstande des Unterrichtes zum anderen überspringt, auch nicht dadurch, daß er seinen Unterricht mit zahlreichen Anekdötchen und Späßchen würzt, allerlei Seltsamkeiten vorführt und die Kinder mit Neuigkeiten und Possen zu amüsieren sucht. Harnisch hat in dieser Beziehung das ebenso schöne als wahre Wort gesprochen: „Zur Erziehung gehört, wie zum Ausbrüten der Küchlein, vor allem Stille und Wärme." Weiterhin ist sodann aber auch zu beobachten, daß das wahre Interesse dadurch hervorgerufen wird, daß man dem Schüler Lust und Liebe für die Sache einhaucht, indem man dem Geiste zweckentsprechende und wohlzubereitete Nahrung gibt, überall von den Elementen ausgeht, lückenlos fortschreitet, fleißig übt, jeder strebenden Kraft in dem Kinde freundliche Anerkennung zollt und dem Kinde die Freude am Erfolg seiner Arbeit gönnt und zu verschaffen sucht. Ein alter Spruch sagt ganz treffend: „Einsicht gebiert Interesse."

Lust und Liebe zur Sache kann man im Schüler freilich nur dann erwecken, wenn man sich selbst für die Sache interessiert. Wenn darum der Lehrer das rechte und lebendige Interesse für den Unterricht hat, dann zündet jedes seiner Worte und erzeugt Licht und Wärme, dann tritt zwischen ihm und den Schülern auch eine geistige Wechselwirkung ein, und dann entsteht in ihnen jene Lernbegierde, die nicht allein im Interesse am Unterrichte wurzelt, sondern auch aus der Liebe zur Persönlichkeit des Lehrers entspringt. Es gibt kein schöneres Zeichen für die Wirksamkeit eines guten Lehrers, als das lebendige, kräftige und dauernde Interesse der Schüler für seine Persönlichkeit und für seinen Unterricht. Zeichen dieses Interesses ist während der Schulzeit die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, die im leuchtenden Auge aufblitzt und die jedes Wort aus dem Munde des Lehrers gleichsam verschlingen möchte, — und sodann nach der Schulzeit das rüstige Weiterstreben und Fortarbeiten in den Unterrichts- und Wissensgebieten, zu denen die Schule den Grund gelegt hat. Wenn die Schule den geistigen Appetit rege gemacht hat, so daß die Schüler auch nach ihrer Schulzeit als Jünglinge und Männer noch Verlangen nach Geistesnahrung haben, dann hat der Lehrer das Höchste erreicht, was dem besten Lehrer zu erreichen möglich ist. Sobald aber der Schüler in der Schule so satt gemacht worden ist, daß ihm der Appetit nach Geistesnahrung für immer vergeht, dann hat die Schule ihren Zweck verfehlt, ja selbst dann, wenn sie mit den Kenntnissen ihrer Schüler glänzt und bei öffentlichen Prüfungen das Erstaunen und die Bewunderung der Zuhörer erregt.

Die vorstehenden didaktischen Regeln über die Wahrheit des Unterrichtes, über die praktische Einrichtung desselben, über seine Klarheit und Dauerhaftigkeit sind alte und bekannte Grundsätze. Schon die alten

Römer waren mit den hauptsächlichsten derselben bekannt und legten dieselben in zahlreichen Proverbien für die Nachwelt nieder*). Trotz ihres Alters bleiben diese Grundsätze aber ewig neu, und ihre Verwirklichung wird allezeit das Ziel der Lehrer sein müssen. Täusche sich der Lehrer nur nicht über die Schwierigkeit der Verwirklichung dieser so einfachen Grundsätze! Es gehört dazu eine Liebe, eine Selbstverleugnung, Ausdauer, Thatkraft und Begeisterung, eine so unverwüstliche Geduld und Hingebung, daß jeder angehende Lehrer allen Grund hat, sich ernstlich zu prüfen, ob er die Kraft und den Muth besitzt, die entgegenstehenden Hindernisse mit den Waffen des Geistes zu überwinden. Im Lehrerberufe gilt es, am Werke zu stehen vom Morgen bis zum Abend, in treuer Gewissenhaftigkeit, in Menschenliebe und Gottvertrauen, in bescheidenem Selbstgefühle, in kräftigem Ausharren, in Muth und Demuth, in Wort und That trotz Verkennung und Undank. Der Lehrerberuf ist eben kein Ruhebett und kein Rosengarten, sondern ein Uebungsfeld und ein Kampfplatz! Wer diese Liebe, Ausdauer und Geduld nicht hat, der möge sich das Wort der Schrift: „Es unterwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein“ (Jak. 3, 1) recht ernstlich überlegen und auch den Spruch des Dichters in reiflicher Erwägung ziehen:

„Soll tragen mit Geduld dein Lehrling Lernbeschwerden,
So mußt du, Lehrer, selbst nicht ungeduldig werden.
Denn Schweres hat zu thun der Lehrling wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer.“

Fr. Rückert.

Zweiter Abschnitt.

Specielle Methodik.

„Des Lehrers Kraft ruht in der Methode.“
Diesterweg.

„Ein Lehrer ohne Methode ist ein Komponist ohne Generalbaß, ein Virtuos ohne Takt.“
Thilo.

Die in der Volksschule zu lehrenden Unterrichtsgegenstände zerfallen in fünf Hauptgruppen. Obenan steht 1) der Religionsunterricht (mit biblischer Geschichte, biblischen Sprüchen, Bibellesen, Kirchenlied,

*) Es mögen hier nur genannt sein: Qualis rex, talis grex (Wie der Hirt so die Herde). Pectus est, quod disertos facit (Die Brust ist es, welche beredt macht — Was vom Herzen kömmt, das geht zum Herzen). Bene docet, qui bene distinguit [s. disponit] (Gut lehrt derjenige, welcher gut unterscheidet [den Stoff einzutheilen, zurechtzulegen versteht, die nöthige Klarheit hat]). Divide et impera (Theile und herrsche [über den Lehrstoff]). Docendo discimus (Durch Lehren lernt

Kirchengeschichte rc.). Sodann folgt 2) der deutsche Sprachunterricht (mit dem Anschauungsunterrichte, dem Erzählen, Deklamieren, den Redeübungen, Lesen mit Erklärung, Schreiben mit Orthographie und Grammatik, dem Diktieren, dem Anfertigen der Aufsätze rc.). 3) Die mathematischen Lehrfächer (das bürgerliche Rechnen und die elementare Raumlehre). 4) Die Realien (Geographie und Weltgeschichte, Naturgeschichte und Naturlehre). 5) Technische Fertigkeiten (das Schönschreiben, das Freihandzeichnen, das Singen und Turnen; in Mädchenschulen noch der Unterricht in weiblichen Handarbeiten).

Diese hier aufgestellten Unterrichtsgegenstände nach Zweck, Ziel, Methode, Umfang, Lehrgang und Lehrmitteln näher festzustellen, ist der Zweck der nachfolgenden Auseinandersetzungen. —

Indem wir in der Gesamtheit dieser Bestimmungen den Lehrplan unserer Seminarschule geben, brauchen wir es wohl kaum zu rechtfertigen, wenn wir denselben in aller Ausführlichkeit mittheilen. Wir denken vorzugsweise an die Seminaristen, die noch nicht Lehrer sind, die durch den Unterricht in der Seminarschule erst Lehrer werden wollen, und die darum noch keine Erfahrungen gesammelt haben, sondern solche erst sammeln sollen. Da liegt es denn in der Natur der Sache, daß man die Ziele klar auseinanderlegen und die Wege zum Ziele so ausführlich beschreiben muß, daß die jungen Leute vor Verirrungen geschützt sind. Was ihr Verhältniß zu den nachfolgenden methodischen Bestimmungen anlangt, so ist auf zweierlei besonders aufmerksam zu machen:

a) Der junge Lehrer muß vor leichtsinnigem Experimentieren gewarnt werden und bewahrt bleiben. Er muß klar wissen, was er soll und was er will. Leichtsinniges Experimentieren bringt die Schule zurück, schadet den Kindern und ist des Lehrers unwürdig. Die Aerzte mögen ihre Experimente an Kaninchen machen, — Kinder sind zum Experimentieren zu edel. Die nöthige Vorsicht und edle Besonnenheit thut darum dem Lehrer zu aller Zeit noth. „Erst besinn's, dann beginn's." „Vorgethan, hernach bedacht, hat manchen in groß Leid gebracht."

---

man). Experientia est rerum magistra (Erfahrung ist die Lehrerin in allen Dingen). Non scholae, sed vitae discimus (Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir). Non multa, sed multum (Nicht vielerlei, sondern viel [wenig, aber gut]). Festina lente (Eile langsam [Eile mit Weile]). Velocem tardus assequitur (Den Schnellen holt der Langsame ein [Wer langsam geht, kömmt auch zum Ziel]). Repetitio est mater studiorum (Die Wiederholung ist die Mutter der Studien). Varietas delectat (Veränderung ergötzt). Omne nimium non bonum (Jedes Zuviel ist nicht gut [Allzuviel ist ungesund]) oder Ne quis nimis (Nichts zu viel). Otia dant vitia (Müßiggang erzeugt Laster). Nulla dies sine linea (Kein Tag ohne Linie). Rem tene, verba sequentur (Fasse die Sache, und Worte folgen und finden sich). Practica est multiplex (Die Praxis ist verschiedenartig). — Dabei gilt aber unter den Verhältnissen das alte Patere legi, quam ipse tulisti (Gehorche dem Gesetz, das du selbst gegeben hast). Zum Schluß möge hier noch das schöne Wort des Juvenal stehen: Maxima debetur puero reverentia (Dem Knaben ist man die höchste Ehrfurcht schuldig).

b) Was in den folgenden Bestimmungen enthalten ist, ist und bleibt [für unsere Seminaristen] das Gesetz, von dem abzuweichen dem Einzelnen nicht gestattet ist. Man halte das für keine Tyrannei; man bedenke, daß es keine Freiheit gibt ohne Gesetz und daß junge Lehrer erst in einer Methode fest und sicher sein müssen, ehe sie über dieselbe ein Urtheil fällen und eine zweite und dritte zur Anwendung bringen können. Es gilt hier des Dichters Wort:

„Wo viel Freiheit ist, da ist viel Irrthum,
Doch sicher ist der schmale Weg der Pflicht.“

Darum steht den Seminaristen auch, so lange sie eben Seminaristen sind, auf dem Gebiete der Methodik das Gesetz „Du sollst“ oder „Du sollst nicht“ mit voller Strenge gegenüber. Das voreilige Kritisieren ist junger Männer unwürdig. Es soll jeder seinen Beruf erst ordentlich kennen lernen, und dann erst kritisieren. Erst wenn sich die Seminaristen in der Erfüllung des Gesetzes so geübt haben, daß das äußere Gesetz ihnen zu einem inneren Gesetze, zur Triebkraft ihres Amtes geworden ist, erst dann steht es ihnen frei, die eine oder die andere Methode, die sie in der Seminarschule kennen gelernt haben, bei Seite zu legen und eine andere — (die Beschreibung derselben muß die Geschichte der Methodik liefern) — zu versuchen. Jedenfalls wird aber ein solcher Versuch um so besser gelingen, je sicherer der junge Lehrer in der Seminarschule das Ziel des Unterrichtes und einen bestimmten Weg zum Ziele kennen gelernt hat. Wahre Freiheit besteht immer in der Harmonie des Willens und des Gewissens.

Aus dem allen geht hervor, daß wir im Obigen, trotzdem wir die Einhaltung einmal aufgestellter Vernunftsgesetze betonten, keinen blinden Gehorsam fordern. Wir werden es vielmehr gern sehen, wenn der werdende Lehrer bei etwaigem Zweifel aufrichtige Belehrung sucht und nach den Gründen des Verfahrens forscht und fragt. „Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet, rauscht der Wahrheit tiefversteckter Born.“ In einer wohlorganisierten und gutgeleiteten Schule muß die Wahrheit die Autorität sein, die hoch über allen Personen steht.

I. Der Religionsunterricht.

„Nun aber bleibet Glaube, Liebe, Hoffnung, diese drei — die Liebe aber ist die größeste unter ihnen.“
Paulus.

1. Es ist eine beachtenswerthe Thatsache, daß bis jetzt keine Macht der Welt im Stande gewesen ist, der Menschheit das Heiligthum der Religion zu nehmen. Weder der blutigen Tyrannei gewaltiger Herrscher, noch dem frechen Spotte frivoler Gelehrten, noch den dogmatischen Streitigkeiten hierarchischer Theologen ist es gelungen, das stille Sehnen

nach Gott aus der Tiefe der Menschenseele herauszureißen. Energische oder despotische Naturen haben diese oder jene theologische Anschauung zu ändern oder zu verdrängen vermocht, diese oder jene Kirche zur Herrschaft gebracht und gestürzt, diese oder jene durch ihr Alter geheiligte Begriffsform mit dem Hammer der Kritik zerschlagen, diese oder jene Wahrheit mit dem Nebel des Irrthums verhüllt; allein die Religion hat zu allen Zeiten der Sonne geglichen, die wohl auf Zeiten von den Wolken verdunkelt, nimmer aber von ihnen ausgelöscht werden kann. Die Stürme ziehen brausend vorüber, die Wolken verfliegen, und die Sonne der Wahrheit strahlt wieder nach wie vor in ewiger Schönheit. Das Einzige, was jene Stürme am Baume der Menschheit erreichen, ist das Abschütteln fauler Früchte und das Befestigen der guten. So ist's bisher gewesen, so wird's auch alle Zeit sein. Die Religionen werden wechseln, aber die Religion wird bleiben.

2. Woher kömmt das? Wer seinen Blick der Wahrheit nicht verschließt, sondern sein eigenes geistiges Wesen, sowie die ihn umgebenden Individuen beobachtet und einen tieferen Blick in die Geschichte der Völker thut, wird leicht finden, daß die Religion nicht das Ergebniß individueller Willkür ist, sondern als eine allgemein menschlich prädeterminierte Anlage jeden Menschen mit Nothwendigkeit zu dem Bewußtsein der Abhängigkeit von einem höheren Wesen hinführt. Die Religion ist nicht ein fremdes, eingeimpftes Reis am Baume der Menschheit, sie ist nicht durch priesterliche Bevormundung oder mütterlichen Einfluß entstanden, sondern sprudelt urkräftig, gleich dem Quell aus Bergestiefen, aus den Tiefen des Menschenherzens und gehört zum innersten Wesen des Menschen, sie ist die edelste Wirkung seiner edelsten Kräfte. Man hat darum auch die religiöse Anlage mit einem Samenkorn verglichen, welches in den Tiefen der Menschenbrust ruhe und der treibenden Frühlingswärme der Liebe, des sanften Frühregens der Zucht und der rechten Luft der Sittlichkeit harre, um zur Entwickelung zu gelangen und Blüte und Frucht für Zeit und Ewigkeit zu bringen. Ist dieser Vergleich auch psychologisch nicht ganz richtig, so beruht er doch auf der ganz richtigen Thatsache, daß der Mensch eine ihm von Gottes Gnaden verliehene Anlage der Religion hat und daß diese Anlage nicht allein entwickelungsfähig ist, sondern auch, normale Verhältnisse vorausgesetzt, zur Entwickelung hindrängt. Dieser religiösen Anlage allein haben wir es darum auch zu danken, daß der Geist des Menschen den Geist Gottes ahnt, fühlt und sucht, — ein Verhältniß, welches Goethe so schön mit den Worten bezeichnet:

„Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken:
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?"

Dieser religiösen Anlage haben wir es auch zu danken, daß sich religiöse Stimmungen, Empfindungen, Phantasien, Ahnungen, Ueberzeugungen, Vorstellungen ꝛc. unter allen Völkern der Erde finden und entweder als ein stilles Heiligthum in den Tiefen der Seele ruhen, oder durch Worte, Mienen, Sitten und Gebräuche zum Ausdruck kommen.

Wie ein uferloses Meer breitet sich die Welt der Religion aus; von den Küsten Chinas, über die Fluren Indiens bis zur äußersten Grenze des Westens wohnt sie in mannigfaltiger Erscheinung. Selbst in den Wüsten Afrikas, die früher noch nie der Fuß eines Europäers betreten hatte, hat man Spuren religiöser Vorstellungen, Sitten und Gebräuche gefunden, und wenn sich auch in diese Anfänge des religiösen Lebens viel Unreines und Trübes mischt, wenn auch der volle Strahl ihres Lichtes nicht auf einmal die vom düsteren Grau des Irrthums verdunkelte Menschenseele vollständig erhellen kann, so liegt doch allen Erscheinungen eine unbewußte Sehnsucht nach dem Ewigen, ein Ringen nach der Wahrheit zugrunde, so daß Rückert im vollsten Rechte ist, wenn er singt:

„In allen Zonen liegt die Menschheit auf den Knieen
Vor einer Gottheit sie emporzuziehen.
Verachte keinen Brauch und keine Flehgebärde,
Womit ein armes Herz emporringt von der Erde.
Ein Kind mit Lächeln kämpft, ein andres mit Geschrei,
Daß von der Mutter Arm es aufgenommen sei."

Und wie jedes Volk und jede Nation zu irgendeiner Stufe religiöser Entwickelung kömmt, so auch jeder Einzelmensch. Kein Lebensalter geht ohne religiöse Regungen vorüber und in jedem Stande macht die Religion ihren Einfluß geltend. Wenn im Herzen des Kindes die religiösen Ahnungen aufdämmern, dann beginnt die beseligende Läuterung und Heiligung seines Lebens. Religiöse Gefühle begeistern den Jüngling zu Thaten der Ehre und erfüllen das Gemüth der Jungfrau mit heiliger Sehnsucht; im religiösen Bewußtsein fühlt sich der Mann emporgehoben über das Leid der Erde und getragen von der Kraft einer höheren Welt, und das Weib sich getröstet an den Gräbern ihrer herzigen Kinder. Und wenn die Sonne des Lebens sich neigt, dann ist dem zitternden Greise am Stabe die Religion die köstliche Leuchte, deren milder Glanz ihm die Dunkelheit der Zukunft erhellt und als Leitstern ihn führt auf der großen Wanderschaft vom Glauben zum Schauen. Wenn nichts mehr halten will, wenn selbst das Leben seinen Halt verliert, dann greift der Mensch noch hoffnungsreich nach dem Anker der Religion und sucht in diesem Sendboten des Jenseits Kraft, Trost und Hilfe. Und in diesem Ahnen, Sehnen und Suchen ist kein Unterschied zwischen dem gewaltigen Fürsten, der über Millionen herrscht, und dem greisen Bettler, der nicht das Nöthigste hat, seine Blöße zu decken, kein Unterschied zwischen dem gelehrten Astronomen, der die Höhen des Himmels erforscht, und dem armen Bergmanne, der tief unter der Erde sein karges Stücklein Brot verdient: sie alle, der höchst Gebildete, wie der niedrigste Mann aus dem Volke, alle, der eine mehr, der andere weniger, haben religiöse Stimmungen, Empfindungen und Gefühle. Man kann einem hungrigen Menschen nicht beweisen wollen, sein Hunger sei eine Täuschung. Biete ihm einen Stein oder biete ihm Gold, er wird sagen: „Das macht mich nicht satt, ich muß Brot haben." So verlangt auch das Menschenherz nach Gott, und es ist unruhig, bis es Ruhe findet in ihm. Wie der Seidenwurm sein Gewebe aus sich herausspinnen, der Planet sich

um seine Sonne drehen, die Magnetnadel sich immer und immer wieder dem Nordpole zuwenden muß, weil sie nur in dieser Richtung zur Ruhe kömmt: so kann auch die Menschenseele nicht anders, als sich dem ewigen Mittelpunkte alles Lebens zuzuwenden und Gott zu suchen, bis sie ihn gefunden hat. Der Mensch kann nicht anders, denn es ist ein Bedürfniß seines Herzens, die Gemeinschaft mit Gott zu suchen; es ist ein Zug nach dem Ewigen, ein Ahnen des Unendlichen — man hat es so schön mit dem „Heimweh in der Fremde" verglichen —, welches ihn drängt und treibt, das Wesen zu verehren, dessen Ebenbild er in seinem Herzen trägt, — es besteht zwischen Gott und dem Menschen ein Verhältniß der Verwandtschaft, das, wie unter den Menschen das Verhältniß der Blutsverwandtschaft, das Band der Gemeinschaft knüpft und das Herz zum Herzen zieht (Apstg. 17, 28), — es ist zwischen Gott und dem Menschen ein Gesetz der Anziehung, wie zwischen der Erde und den irdischen Dingen. Diesem Gesetze zu widerstehen ist dem Menschen unmöglich. Man kann den Stein aufhalten in seinem Falle, aber wenn man ihn wieder sich selbst überläßt, so folgt er wieder dem Zuge der Natur; man kann die Pflanze, die ihre Blätter der Sonne zuwendet, nach einer anderen Seite stellen, aber nach kurzer Zeit streben die Blätter wieder dem Lichte zu; man kann die Magnetnadel aus ihrer Richtung bringen, aber zitternd sucht sie, sobald sie sich selbst wieder überlassen ist, den Nordpol, den Punkt, in dem allein sie Ruhe findet. Also ist auch des Menschen Herz! Es kann nach einer falschen Richtung hingelenkt werden, es kann sich verirren, sich täuschen, es kann etwas anderes wählen, als Gott — das Niedrige, das Gemeine —, aber dann ist es unruhig und voll Sorge, und es beginnt immer aufs neue den Frieden zu suchen, den es allein durch Gott und bei Gott und in Gott findet.

Dieser Zug der Seele zu Gott, dieses Heimweh in der Fremde, ist der Grund aller Religionen. Ohne diesen Zug zu Gott könnten wir Gott nicht erkennen und ohne diesen Zug könnten wir ihn nicht suchen und finden. Darum gehört auch ein Leben ohne Religion, ein völliger, durch das ganze Leben hindurchgehender Mangel derselben zu den seltensten Abnormitäten und findet sich nur in Individuen, welche entweder von der Natur nicht mit wahrhaft menschlichen Anlagen ausgestattet oder unter Verhältnissen gebildet worden sind, welche der natürlich-freien Seelenentwickelung Zwang angethan haben. Es ist sehr zweifelhaft, ob es unter den sogenannten Atheisten einen einzigen gibt, der auch in den geheimsten Tiefen seiner Ueberzeugung und in der verborgensten Einsamkeit seines Lebens mit voller Entschiedenheit die Existenz eines Gottes leugnet und ohne Glauben und Hoffnung seinen Lauf beschließt. „Daß uns so oft ein Scheinatheismus begegnet" — sagt Drobisch —, „kömmt in der That meist nur daher, weil es nie an eitlen Menschen fehlt, die sich darauf etwas zugute thun, den Mephistopheles zu spielen."

3. Eine Anlage aber wie die religiöse, die sich mit solcher Kraft und Energie in so weitem Umfange und so seltener Dauer in der

gesamten Menschheit wie in jedem normal angelegten Individuum zeigt, hat ganz entschieden ein Recht auf Ausbildung. Wer in der Erziehung des Menschen diese Anlage nicht berücksichtigt, sie vernachläßigt und verkümmern läßt, versündigt sich an dem Princip der harmonischen Ausbildung, und wer sie absichtlich irreleitet oder unterdrückt, begeht ein Kapitalverbrechen an der Menschennatur.

4. Freilich ist die Entwickelung der religiösen Anlage nicht schon in den ersten Lebensjahren des Kindes möglich. Es hat dies seinen Grund darin, daß die Religion kein primitives, elementares Seelengebilde und dem Menschen nicht als eine fix und fertige Thätigkeit angeboren ist — kein Mensch bringt Religion mit auf die Welt —, sondern daß sie als das jedesmalige Resultat und die Blüte der gesamten intellektuellen, ästhetischen und moralischen Bildung auftritt. Vor dem dritten Jahre — d. h. vor der Zeit, ehe das Selbstbewußtsein im Kinde erwacht, das sich durch das Aussprechen des „Ich" kundgibt — ist es unmöglich, den Geist des Kindes in eine übersinnliche Welt zu erheben. Es ist das ebenso unmöglich, als einen Blödsinnigen, bei dem dieses Princip niemals zum Bewußtsein kömmt, durch die Kunst der Erziehung religiös zu bilden. Erst muß der Mensch den Geist in sich fühlen, ehe er eine Ahnung bekommen kann von dem Geiste um sich und über sich. Es folgt daraus zugleich, daß in den ersten drei bis vier Jahren des Kindes von specifisch-religiöser Erziehung nicht die Rede sein kann. Aber auch in den folgenden Jahren darf dieselbe nur ganz allmählich beginnen und vorsichtig nur kleine Schritte thun, damit die zarte Pflanze jugendlicher Frömmigkeit nicht überschwemmt und zerstört wird. Darum sagt Rothe auch ganz richtig: „Lauter recht innig fromme Lehrer und recht wenig Religionsunterricht!" Wer die religiöse Entwickelung verfrüht, kann es durch sein Ungestüm vielleicht wohl dahin bringen, daß die Kinder die Hände falten, die Kniee beugen und die Lippen zum Gebete öffnen; aber Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit, Religion, Gottesfurcht ist das nicht. Es ist nicht Wesen, sondern Schein, nicht Erziehung, sondern Dressur, nicht Wahrheit, sondern Trug. — So wenig aber die Verfrühung der religiösen Bildung zu rechtfertigen ist, so wenig kann man Rousseau beistimmen, wenn er in seinem „Emil" die Forderung aufstellt, daß die religiöse Bildung nicht vor dem funfzehnten Jahre beginnen dürfe. Das „zu spät" ist ebenso wenig zu rechtfertigen wie das „zu früh". Warten wir denn vielleicht mit der Entwickelung anderer Anlagen (des Verstandes, des Gedächtnisses) bis in die Zeit der Jünglingsjahre? Und warum sollte man dem Kinde, sobald sich seine Natur dafür empfänglich zeigt, nicht das Ideal reiner Sittlichkeit als eine helle Leuchte auf den dunkeln, vielfach verschlungenen Erdenwegen vorhalten und das Heiligthum eines echten Gottvertrauens aufbauen, ehe der Verderber festen Fuß gefaßt hat? Nein, Rousseau, der Mann mit den ausgezeichneten Geistesgaben und der seltenen Originalität, jener Mann, der so viel Wahres und Falsches, so viel Tiefes und Flaches, so viel Edles und Verderbliches gelehrt hat, er, den der Haß gegen das Bestehende,

d. h. gegen die verderblichen Wirkungen der Regierung Ludwigs XIV. trieb, den Gegensatz zwischen Kultur und Natur so aufzufassen, wie er ihn in seinem „Emil“ niedergelegt hat: Rousseau hat entschieden Unrecht, wenn er die Bildung der religiösen Anlage erst nach dem Abschluß der Kinderjahre in Angriff genommen haben will. Die Worte des Predigers Salomo: „Gedenke an deinen Schöpfer in der Jugend, ehe denn die bösen Tage kommen“, enthalten ein Stück gesunder Pädagogik, das kein Erzieher ungestraft verachten darf.

5. Wie es von Wichtigkeit ist, daß der Erzieher für die Entwickelung der religiösen Anlage die rechte Zeit erwählt, so ist auch die rechte Art und Weise von nicht geringer Bedeutung. In letzterer Beziehung darf man sich vor allem nicht über die Thatsache täuschen, daß keine Macht der Welt im Stande ist, die Religion im Kinde zu erzeugen. Hätte die religiöse Anlage nicht das Bestreben, sich von innen heraus nach außen zu entwickeln, so würden alle Bemühungen der Erzieher vergeblich sein. Also nicht um Erzeugung, sondern nur um ein Entgegenkommen, um die Anregung und Leitung der religiösen Anlage kann es sich hier handeln.

Die Anregung und Vermittelung für die religiöse Entwickelung und Ausbildung bekömmt das Kind aber durch dreierlei Erzieher: a) durch die [außermenschliche] Natur; b) durch die Schicksale (Erlebnisse), und c) durch die absichtliche Einwirkung der Menschen. Führe darum dein Kind hinaus in den großen Gottestempel, in die Natur!*) Laß es anschauen das Universum des Himmels, an dem der Sterne zahllos Heer uns den Glanz einer überirdischen Welt widerspiegelt, zeige ihm die Pracht des Auf- und Unterganges der Sonne, den zuckenden Blitz, das Rollen des Donners, das Brausen des Sturmes, das Rauschen des Waldes, das Blütenmeer des Frühlings, den Fruchtsegen der herbstlichen Natur. Führe sodann das Kind hinaus ins volle Menschenleben! Zeige ihm dort die Hoheit und Herrlichkeit alles Menschenstrebens, aber zeige ihm auch die Ohnmacht und Hinfälligkeit alles Menschenlebens. Und führe es hinein in das große Gebiet der Menschheitsgeschichte. Laß es in deinen Erzählungen über die Geschicke der Völker und über die Schicksale der Menschen die Weisheit und Gerechtigkeit eines göttlichen Waltens ahnen, das Kind wird erstaunen, wunderbare Stimmungen werden sein Gemüth durchziehen, die Fragen nach dem „Woher, Warum und Wozu“ werden sich ihm auf die Lippen legen, und jenes Ahnen des Gottesgeistes wird in seiner

*) Es ist eine Verleumdung, daß die Naturwissenschaften der Religion feindlich gesinnt seien. Die Naturwissenschaften können nicht allein sehr gut mit dem Wissen von göttlichen Dingen Hand in Hand gehen, sondern sie lehren thatsächlich, wenn sie in ernster Weise betrieben werden, Gott finden. Derartige Beispiele sind Kopernikus, Keppler, Newton, Leibnitz, Haller, Euler u. a. m. Nur wenn das Herz von vornherein gottentfremdet ist, sieht der Mensch nichts von der Gottheit. „Die Herrlichkeit der Welt ist immer adäquat der Herrlichkeit des Geistes, der sie betrachtet.“

Seele aufdämmern, welches den ersten festen Punkt bildet, um den sich alle spätere Entwickelung ankrystallisiert. Wenn das Kind ersieht, wie alles Menschenglück hinfällig, alles Erdengut unzuverläßig, alles Erdenleben unsicher ist, wenn es erfährt, daß die Gesündesten nicht sicher vor dem Tode, die Klügsten nicht sicher vor der Gefahr, die Stärksten nicht sicher vor dem Falle, die Mächtigsten nicht sicher vor der Ohnmacht sind, daß die Jugend welkt wie eine Blume und die Zeit entflieht wie ein Traum: dann bilden sich auch hier im Kinde unvermerkt jene Keime religiöser Stimmungen, aus denen sich das absolute Abhängigkeitsgefühl entwickelt, welches zwar nicht die Religion selbst, wohl aber der Weg zur Religion, zur Erhebung über alles Leid und Weh der Erde ist.

Das alles ist für das Kind konkretes Leben, lebendige Anschauung und darum unendlich mehr werth, als trockene Denkübungen, durch welche das Kind mit dem schlechten Papiergelde todter Definition abgefunden und um das reine Gold religiöser und biblischer Anschauungen betrogen wird. Die Religion ist nun einmal nicht zuerst Erkenntniß, sondern Empfindung und Bewunderung, sie ist nicht Begriff, sondern Gemüth und Gefühl, sie ist nicht Denken, sondern Gesinnung, Sinn für das Höhere, Ahnung des Göttlichen, Leben in Gott!

6. Noch ungleich erfolgreicher als Natur und Schicksal ist aber die absichtliche Einwirkung der erziehenden Menschen. Kirche, Familie und Schule können hierbei viel thun; das Meiste aber entschieden die Familie, denn Vater und Mutter sind die ersten und einflußreichsten Religionslehrer ihrer Kinder, und wenn in der befruchtenden Atmosphäre eines christlich-frommen Familienlebens das Glaubensbedürfniß der Kinder, das jedes Kind als entwickelungsfähige Anlage mit zur Welt bringt, naturgemäß entwickelt wird; wenn im Elternhause das Kind die ersten Worte christlicher Liebe und nie etwas dem Widersprechendes hört; wenn in der Person des Vaters und der Mutter dem Kinde das Beispiel in allen christlichen Tugenden lebenskräftig zur Nachfolge vor die Seele gestellt wird; wenn dieser Geist der Sittenreinheit und der wahren Frömmigkeit sich mit dem rechten Ernste und mit der rechten Strenge paart und durch immer wiederholte Uebung zur zweiten Natur wird: — dann ist für die spätere religiöse Entwickelung des Kindes ein solides Fundament gelegt. Den größten Einfluß hat in dieser Beziehung entschieden die Mutter. Wohl darum dem Kinde, welches eine Mutter hat wie die fromme Gertrud, der Pestalozzi die Worte in den Mund legt: „Kind, es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst; ein Gott, der dich in seine Arme nimmt, wenn ich dich nicht mehr zu schützen vermag; ein Gott, der dir Glück und Frieden gibt, wenn ich dir nichts mehr geben kann!" — eine treue, liebe Mutter, welche die reinen Empfindungen kindlicher Religiosität befruchtet und ihnen aus der Quelle der ewigen Wahrheit geeignete Nahrung zufließen läßt. Leider lassen aber viele Eltern bei dem in unserer Zeit vorherrschenden Streben nach Besitz oder Genuß das religiöse Leben ihrer Kinder, diese eigentliche Lebensblüte des Menschen, verkümmern. In vielen Häusern ist der Platz für die Religion leer,

oder es ist kein leerer Platz für sie da. In dem einen Hause macht die Armuth der Eltern ein gesegnetes Erziehungsgeschäft unmöglich, in dem anderen ist der Reichthum das Hinderniß, in dem dritten ist's die Gleichgültigkeit, der Unverstand oder die Gewissenlosigkeit. So viel wir indes in dieser Beziehung auch Grund zu klagen haben, so sehr müssen wir uns doch hüten, die Versäumnisse des Elternhauses nicht zu einem Ruhekissen für das Lehrergewissen zu machen. Je mehr die häusliche Erziehung das religiöse Leben der Kinder vernachläßigt, desto mehr muß die Schule thun, um das Versäumte nachzuholen, und je größer die Mißgriffe der Eltern sind, desto mehr muß der Lehrer mit sich zurathe gehen, wie die geschehenen Mißgriffe zu neutralisieren sein möchten.

7. Es entsteht demgemäß die Frage: Welche Mittel hat die Schule anzuwenden, um die Religiosität in der Jugend zu entwickeln? Ein Dreifaches ist's, was hierbei in Betracht kommen muß: a) das edle Beispiel des Lehrers, b) die ernste Zucht der Schule, c) das lebendige Wort im Unterrichte.

a) Das edle Beispiel des Lehrers ist das wichtigste und erfolgreichste Mittel für die religiöse Bildung der Kinder in der Schule und durch die Schule. Wie die größten Feldherren die Tapferkeit, Mannszucht und Ausdauer ihrer Heere dadurch schufen, daß sie ihren Soldaten mit gutem Beispiel vorangingen, so wirken auch die Lehrer das Meiste nicht durch das, was sie sagen, sondern durch das, was sie sind. Ist das Kind nicht vollständig widernatürlich erzogen, dann betrachtet es von allem Anfange an den Lehrer als den Inbegriff und das Ideal aller Weisheit und Frömmigkeit. Was er sagt, ist wahr; was er thut, ist recht; was er anordnet, ist gut. Dem Kinde ist ja der Lehrer die personificierte Religion, und darum sind auch die kleinen Kinder, wenn der Lehrer spricht, ganz Auge und Ohr; darum merken sie auf jede seiner Handlungen, Worte und Mienen, und darum nehmen sie das ganze seelische Princip des Lehrers (Stimmungen, Gefühle, Strebungen, Anschauungsweise rc.) ohne weitere Reflexion in sich auf. Ist es deshalb vonseiten des Lehrers schon Pflicht, in seinem Aeußeren (in seiner Kleidung, seinen Mienen, Bewegungen, Manieren, Worten) alles zu vermeiden, was dem Kinde den Glauben an das Ideal des Lehrers nehmen könnte, so ist es noch viel mehr seine Pflicht, sein Inneres vor unsauberen Einflüssen zu bewahren, sich darum fortwährend in der größten aller Tugenden, in der Selbstbeherrschung, zu üben und durch sein gesamtes Thun in und außer der Schule sich jene Autorität zu erwerben und zu erhalten, die mit stiller und sanfter Gewalt die Herzen bezwingt, die Geister an sich zieht und den Trieb zur Nachahmung weckt. Ein solches edles Vorbild kann freilich nur derjenige Lehrer sein, der die Religion im Herzen hat. Was man nicht hat, das kann man auch nicht geben. So wie es unmöglich ist, auf den Verstand zu wirken ohne Verstand, Charaktere zu bilden ohne Charakter, so ist es auch unmöglich, auf das Herz zu wirken ohne Herz, und Liebe zu erzeugen ohne Liebe. Ohne jene rechte, väterliche Liebe,

welche mild und freundlich und dabei doch ernst und streng ist, hat es nie einen tüchtigen Lehrer gegeben. Hat auch vielleicht ein ehrgeiziger Egoist glänzendere Resultate bei Schulprüfungen aufzuweisen: die wahre Frucht christlicher Jugendbildung, den christlichen Sinn und den christlichen Geist, worin sich weder examinieren, noch womit sich Parade machen läßt, wird er niemals erzeugen. Sein Wirken gleicht dem Lichte verwesender Stoffe, das wohl leuchtet, aber nicht erwärmt. Wie ein Zeichnenlehrer zeichnen, ein Rechnenlehrer rechnen können muß, so muß ein Religionslehrer lieben können, denn die Religion ist Liebe. Diese Liebe aber muß sich offenbaren beim Lehren wie beim Erziehen, im Reden wie im Thun, beim Loben wie beim Strafen. Als Christus der Herr das Härteste über Jerusalem aussprach, da standen seine Augen voll Thränen. — —

Und zu der Liebe muß sich die Wahrheit gesellen. Wahr muß der Lehrer sein! Das religiöse Liebesleben muß aus dem tief-innersten Lebensquell hervorsprudeln. Ist dein Wort Heuchelei, dann magst du noch so frömmelnd und noch so süß mit gefalteten Händen und mit nach oben gerichteten Blicken von Gott und dem Heiligen reden, deine Kinder haben eine so feine Fühlung, daß sie sofort wissen, daß du kein Muster christlicher Wahrheit bist. Schlimm ist's, wenn der Lehrer einen Glauben anpreist, den er selbst nicht hat; schlimmer ist's, wenn er die Bibel mißbraucht, die biblischen Schriftsteller nicht objektiv behandelt, d. h. seine radikale oder orthodoxe Ansicht hineinlegt, oder gar aus Menschenfurcht die Wahrheit verdreht; aber am schlimmsten ist es doch, mit einem zanksüchtigen Herzen über die Friedfertigkeit, mit einem hochmüthigen Herzen über die Demuth zu reden und Liebe mit Ingrimm zu predigen. Solches Reden ist geradezu Gift für die Kinder. Darum sei wahr in allem, auch im Kleinsten. Was du nicht für wahr hältst, gib lieber deinen Kindern auch nicht — besser wenig in Wahrheit, als viel in Lüge. Was du nicht für wahr hältst, lasse lieber weg — es ist dies besser, als wenn du das Bibelwort kritisierst und damit das unbefangene Kind irremachst an der ewigen Wahrheit. Ohne Wahrheitsliebe und Gewissenhaftigkeit sollte sich keiner unterfangen, Religionslehrer zu sein; ein solcher Mensch paßt überhaupt nicht zum Lehrer, ist höchstens ein Miethling. Daß diese Wahrheitsliebe und Ueberzeugungstreue recht wohl mit echter Toleranz verträglich ist, bedarf kaum einer näheren Begründung. Die Toleranz ist gerade in unserer Zeit der Verleumdung und Verfolgung Andersgesinnter so wichtig und so nöthig. Man denke an die Evangelischen in Salzburg, welche 1731 durch den Erzbischof Firmian von Haus und Hof gejagt wurden; man denke an den frommen Spener, den Fénélon Deutschlands, der das große Menschheitsgebot der Nächstenliebe und der Toleranz hervorhob und den charakteristischen Ausspruch that, „unser Herrgott müßte ein armer König sein, wenn er keine anderen Unterthanen hätte, als ein paar Lutheraner"; man denke an den edlen Hermann August Francke, den man um seines Glaubens willen aus Erfurt verjagte, und an seinen Zeitgenossen Thomasius, der unter dem Geläute des Armensünder-Glöckleins die Stadt Leipzig verlassen mußte: — das sind Zeugen einer Zeit, in welcher die

Intoleranz und der Fanatismus nicht allein die Schule, sondern auch das Leben beherrschte. Wisset ihr nicht — sagt Christus —, wes Geistes Kinder ihr seid?*) — Scheine nicht nur ein Vorbild, sondern sei es! Das 13. Kapitel des ersten Korintherbriefes und das Wort des Paulus an den Timotheus Kap. 4, V. 12 sollte sich jeder Lehrer recht oft vor die Seele halten. Nicht das Vorlehren, sondern das Vorleben ist die Hauptsache!

b) Die Güte des Religionsunterrichtes erkennt man nicht am Wissen der Kinder, sondern an ihrem Betragen. Die ernste Zucht in der Schule, die fromme Stille und die gespannte Aufmerksamkeit der Kinder, der rege Fleiß und der willige Gehorsam, die freundliche Ehrerbietung und die über das Grab hinausdauernde Achtung und Pietät: das sind die Früchte, die der christliche Religionsunterricht bringen muß, wenn er auf die Bezeichnung „gut" Ansprüche machen will. Wo diese Früchte fehlen, wo man den Segen des Religionsunterrichtes nicht an dem guten Geiste der Schule erkennt, da hat man an diesem Mangel zugleich ein ganz sicheres Merkmal, daß in der religiösen Unterweisung der Jugend irgendetwas nicht richtig ist, sei's auch nur, daß der Lehrer aus purer Gewissenhaftigkeit auf die treue Wiedergabe haarscharfer Definitionen und auf das Auswendiglernen bestimmter Formeln zu hohen Werth legt, oder daß er ein ehrgeiziger Egoist ist, der sich mehr um das religiöse Wissen der Kinder bekümmert, worin sich katechisieren, examinieren und glänzen läßt, dagegen die Uebung in der Gottseligkeit versäumt, die sich gar oft dem Blicke und dem Beifalle der Welt entzieht. Die praktische Ausführung des für wahr und gut Erkannten ist das Wichtigste! Wo die Uebung in der Gottseligkeit fehlt (1 Tim. 4, 7. 8), wo die Kinder nicht durch eine ernste Schulzucht gewöhnt werden, den Lehren der Religion gemäß zu leben, und wo die gesamte Schulzucht nicht der entsprechende Ausdruck des religiösen Lebens in der Schule ist, da ist alles Unterrichten unnütz. Es klingt paradox, aber es ist etwas Wahres daran, wenn Th. Weber sagt: „Besser ein Leben ohne Christenthum, als ein Christenthum ohne Leben."

c) Zu dem edlen Vorbilde des Lehrers und der ernsten Zucht der

---

*) Goethe hat ein wahres Wort gesprochen: „Ich bin alt geworden und habe die Wege des Herrn betrachtet, soviel ein Sterblicher in ehrfurchtsvoller Stille darf; wenn ihr ebenso alt sein werdet als ich, sollt ihr auch bekennen, daß Gott und Liebe Synonymen sind; wenigstens wünsche ich's euch. Zwar müßt ihr nicht denken, daß meine Toleranz mich indifferent gemacht hat; so wenig die ewig einzige Quelle der Wahrheit indifferent sein kann, so wenig kann ein Herz, das sich seiner Seligkeit versichern will, von der Gleichgültigkeit Profession machen. Ich danke Gott für nichts mehr, als für die Gewißheit meines Glaubens. Ich glaube, daß ich auf meinem Wege wohl in den Himmel komme, und ich hoffe, daß er anderen auch auf dem ihrigen hineinhelfen wird . . . Wenn man's bei Lichte besieht, so hat jeder seine eigene Religion und Gott muß mit unserem armseligen Dienste zufrieden sein aus übergroßer Güte; denn das müßte mir ein rechter Mann sein, der Gott diente, wie sich's gehört. Laßt uns Frieden halten! Um keinem Zwiste Gelegenheit zu geben, laßt uns alle Kleinigkeiten fliehen, wo man Grillen für Wahrheit und Hypothesen für Grundlehren verkauft. Predigt Liebe, so werdet ihr Liebe haben."

Schule muß sodann noch ein Drittes hinzukommen: das lebendige Wort, der lebenerweckende Unterricht, von dem Schleiermacher sagt: „Was im Leben das Lebendigste sein soll, darf vom Anfange an nicht als ein Todtes mitgetheilt werden“, und Schüren: „Was durch den Lehrer in den Kindern lebendig werden soll, muß vorher im Lehrer lebendig sein“ *).

Zu einem lebenerweckenden Unterrichte gehört freilich viel mehr, als die meisten Menschen vermuthen, dazu gehört ein Lehrgeschick, welches im Stande ist, die göttliche Wahrheit den Kindern so lebendig vor die Seele zu malen, daß die Kinder gleichsam mit dem inneren Auge schauen, was sie mit dem äußeren Ohre hören. — Dazu gehört eine Klarheit der Rede (1 Kor. 14, 9 u. 20), die, „ohne die Körner des göttlichen Wortes zu Mehl zu zermalmen“, mit der Einfachheit und Volksthümlichkeit der Ausdrucksweise jene Wärme des Herzens verbindet, die im Stande ist, das Kind zu erziehen, d. h. hinaufzuziehen zum Göttlichen und Ewigen; — zum lebenerweckenden Unterricht gehört eine tiefgehende Kenntniß der Offenbarungsgeschichte und ein genauer Einblick in die ewigen Erziehungszwecke des göttlichen Welterziehers (1 Tim. 2, 4), dazu gehört vor allem ein vom Christenthume begeisterter, pädagogisch durchgebildeter und den Kindern mit herzlicher Liebe zugethaner Lehrer. Wohl darum dem Lehrer, der auf die Frage seines Herrn: „Simon Johanna, hast du mich lieb?“ mit Petrus antworten kann: „Ja Herr, du weißt es, daß ich dich lieb habe“ (Joh. 21). Nur wo diese Liebe in einem Lehrerherzen wohnt, hat sich der Lehrer als einen vom Herrn Berufenen zu betrachten und jenen inhaltsschweren Befehl: „Weide meine Lämmer!“ als einen ihm ertheilten zu betrachten. Wer kein Herz für das Christenthum hat, wem das Wort vom Kreuze eine Thorheit und ein Aergerniß ist (1 Kor. 1, 23), oder wer die Bibel nicht liest mit jenem pietätvollen Sinne wie ein Kind das Testament seines Vaters, wer sie liest wie ein Advokat, dem es nur darauf ankömmt, jenes Testament anzugreifen und umzustoßen: der soll sich weder rühmen, seinen Religionsunterricht christlich, noch evangelisch, doch pädagogisch, überhaupt lebenerweckend zu ertheilen. Seine Lehrgabe gleicht dann dem Lichte verwesender Stoffe, das wohl leuchtet, aber nicht erwärmt.

8. Außer der Forderung, daß der Religionsunterricht in unserer Schule ein christlich-evangelischer, ein im christlichen Glauben wurzelnder und vom christlichen Geiste getragener sein muß, ein Unterricht in und aus der Bibel, Luthers Forderung entsprechend: „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niederen Schulen die vornehmste Lektion die heilige Schrift sein und den jungen Knaben das Evangelium; wo die heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr niemand, daß er sein Kind hinthue“ —: muß auch die Forderung aufrecht erhalten werden, daß er in pädagogischer Weise ertheilt werde. Das Hauptkriterium

*) Vgl. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht in der christlichen Volksschule (Osnabrück, bei Reckhorst).

des pädagogischen Religionsunterrichtes besteht darin, daß er sich nach dem geistigen Standpunkte der Kindesnatur richtet, also nicht den alleinigen Werth in den Lehrstoff verlegt, sondern auch das Lehrsubjekt (das Kind, resp. die Fassungskraft und Leistungsfähigkeit desselben) entsprechend berücksichtigt. Wollen wir sehen, was es heißt, den christlichen Religionsunterricht pädagogisch zu ertheilen, so brauchen wir nur auf Christus hinzublicken. Der ist in der That so recht der Lehrer der Lehrer, nicht nur weil er sein ganzes Leben in den Dienst Gottes und damit in den Dienst der Liebe stellte, sondern auch weil seine Lehrweise eine so vortreffliche war, daß sie für alle Zeiten und für alle Lehrer ein unübertreffliches Muster ist. Ueberall beachtet er die didaktischen Gesetze vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten; überall ist sein Vortrag so einfach, daß ihn jedes Kind versteht, und doch auch wieder so erhaben, daß ihn die Gelehrtesten unter den Gelehrten nicht ganz ausforschen. Ueberall richtet er sich nach dem geistigen Standpunkte des Lehrsubjekts. Redet er zum Volke, so spricht er von den Lilien auf dem Felde, von den Sperlingen auf den Dächern, von dem Haare auf unserem Haupte; — redet er dagegen mit den Pharisäern, so fragt er: „Wie stehet im Gesetz geschrieben?" — Und geht die Wahrheit über das Verständniß für seine Zuhörer, dann sagt er: „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnet es nicht tragen." Das ist echt pädagogische Weisheit, eine Weisheit, deren Nichtachtung des Lehres größte Schande und der Schulen größtes Unglück ist.

9. Der geistige Standpunkt des Kindes ist im Unterrichte aber nur ein in Rechnung zu ziehender Faktor. Der Lehrstoff, durch welchen die religiöse Anlage im Kinde genährt und entwickelt werden soll, ist der andere. Mit der Entfaltung und dem Wachsthum der religiösen Anlage ist es ähnlich wie mit der Ernährung unseres Körpers. So wenig der Magen im Stande ist, an sich und aus sich heraus die zum Wachsthum des Menschen unentbehrlichen Nahrungsmittel zu erzeugen, so wenig kann die religiöse Anlage sich an sich und aus sich heraus entwickeln, wenn ihr nicht die entsprechenden geistigen Nahrungsmittel in geeigneter Qualität und in hinreichender Quantität dargeboten werden. Die Seele muß sich dann der geistbildenden Stoffe bemächtigen, dieselben still in Lebenssaft verarbeiten und durch Assimilierung derselben religiös großwachsen.

Darum ist es auch von Wichtigkeit, in dieser Beziehung die Forderungen, welche in den unserem Volksschulwesen zugrunde liegenden „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 über Aufgabe und Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes aufgestellt worden sind, kennen zu lernen. Nach § 15 lauten dieselben: „Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständniß der heiligen Schrift und in das Bekenntniß der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Antheil nehmen zu können." Im weiteren wird dann in den Allgemeinen

Bestimmungen diese Forderung näher specialisiert und dabei der Religionsunterricht in folgende sechs Fächer gegliedert: 1) der Unterricht in der heiligen Geschichte; 2) das Bibellesen; 3) die Erklärung der Perikopen; 4) der Katechismusunterricht; 5) das geistliche Lied; 6) Gebete. Dieser Anordnung gemäß betrachten wir die einzelnen Unterrichtsgegenstände im Folgenden näher.

1. Die heilige Geschichte.

„Die Einführung der Schüler in die heilige Schrift stellt sich als Unterricht in der biblischen Geschichte und Auslegung zusammenhängender Schriftabschnitte, insbesondere auch der evangelischen und epistolischen Perikopen des Kirchenjahres dar.

Den Kindern der Unterstufe werden wenige Geschichten vorgeführt; aus dem alten Testamente werden vorzüglich solche aus dem ersten Buche Mosis und etwa noch die von Moses und von Davids erster Zeit, aus dem neuen die von der Geburt, der Kindheit, dem Tode und der Auferstehung Jesu Christi und einige dem kindlichen Verständniß vorzugsweise naheliegende Erzählungen aus seinem Leben gewählt.

Im weiteren Fortgang des Unterrichtes erhalten die Schüler eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der heiligen Geschichte des alten und neuen Testaments, und auf Grund derselben eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt und in die auch die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche aufzunehmen ist. An diese Geschichte schließt sich diejenige der Begründung des Christenthums in Deutschland, der deutschen Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit an.

In mehrklassigen Schulen ist dieser Unterricht und insbesondere auch die Darstellung der christlichen Kirchengeschichte entsprechend zu erweitern.

Der Lehrer hat die biblischen Geschichten in einer dem Bibelwort sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen, sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüth bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen ist zu vermeiden."

Allgem. Bestimmungen v. 15. Okt. 1872.

10. Der Zweck des biblischen Geschichtsunterrichtes besteht auf keiner Klassenstufe ausschließlich in der Mittheilung oder Aneignung des historischen Stoffes (Kennen und Wissen), sondern es handelt sich hierbei immer wesentlich um die religiöse Bildung des Kindes selbst, um Klarheit religiöser Erkenntnisse, um Erwärmung und Veredelung des Gefühles, um Stärkung des Willens und um Kräftigung des sittlichen Charakters. Die biblische Geschichte ist also auf keiner Klassenstufe Selbstzweck, sondern überall nur Mittel zum Zweck.

Daß man zur Entwickelung und Beförderung der religiösen Bildung gerade die biblische Geschichte — die Geschichte des Volkes Israel — wählt, hat in neuerer Zeit hie und da Widerspruch gefunden. Um so nöthiger ist es, daß man sich die Gründe klar macht, weshalb gerade die Geschichte des Volkes Israel zur Grundlage des ersten Religionsunterrichtes gemacht wird.

Zunächst fällt dabei der Umstand in die Wagschale: a) daß die geschichtliche Form dem Wesen der Religion am meisten entspricht. Das Reich Gottes hat nicht bloß eine Geschichte, sondern es ist ganz wesentlich Geschichte. Wollte man dem Kinde die Religion nicht in dem Gewande der biblischen Geschichte, sondern in begrifflicher Form geben, dann würde man ihm zumuthen, den reinen Gedanken ohne

sichtbare Hülle zu fassen, man würde dann dem Kinde hohle Abstraktionen und leere Worte geben, und die Kinder würden — wie Jean Paul sagt — die ersten Märtyrer des Christenthums werden. Dazu kömmt noch der andere Umstand: b) daß jede Generation sich dadurch fördert, daß sie sich das aneignet, was vor ihr bereits Gutes ausgebildet worden ist. Zu dieser Aneignung ist die heilige Geschichte (in der sich das heilige Walten Gottes offenbart) ganz vortrefflich geeignet, denn das Volk Israel ist gleichsam das klassische Volk der Religion. Wenn die Religion objektiv die innige und unzertrennliche Verbindung ist, in welcher wir und alle Dinge mit Gott stehen, subjektiv das lebendige Bewußtsein dieser Verbindung: dann läßt sich nicht leugnen, daß das Volk Israel das Gottesbewußtsein in einer Stärke und Lebendigkeit hatte, wie kein anderes Volk. Die Griechen bildeten die Kunst aus und die Römer das Recht; aber den Juden gebürt das Verdienst, die Gottesidee entwickelt zu haben. Nichts fördert nun mehr und nichts führt so tief in das Wesen einer Wissenschaft oder Kunst ein, als wenn man sie nach ihren Anfangspunkten und Entwickelungsstadien betrachtet. Darum bilden auch die Künstler ihr Schönheitsgefühl an griechischen Kunstwerken; darum machen die Juristen das römische Recht zum Ausgangspunkt ihres Studiums, und darum führen wir unsere Kinder in die Geschichte des Volkes Israel ein — denn dort tritt ihnen die Religion in konkretester Gestalt, in lebendigen Beispielen entgegen. Dazu kömmt: c) daß die scharf gezeichneten Charakterbilder der biblischen Geschichte den Segen der Frömmigkeit und den Fluch der Gottlosigkeit so markig darstellen und das Gepräge der religiösen Wahrheit, der kindlichen Einfachheit und Treue so unverkennbar an sich tragen, daß sie das geeignetste Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht sind. Geschichte und Lehre, Lehre und Leben, Religion und Moral stehen hier wie nirgends in so inniger Wechselbeziehung; es ist alles so direkt auf Gott bezogen und dabei doch so einfach-menschlich und für alle so passend geschildert, daß in der biblischen Geschichte jeder Mensch sein geistiges Porträt gezeichnet findet. d) Aber die biblische Geschichte ist nicht allein durch ihren sittlich-bedeutsamen Inhalt und durch die Fülle gottseliger Gedanken, sondern auch durch die anschaulich-lebensfrische Form der Darstellung zum ersten Religionsunterrichte am besten geeignet. Sie erzählt alles so schlicht, so einfach, ungekünstelt und anschaulich, daß man das, was vor uralten Zeiten sich begeben hat, gleichsam wie in der Gegenwart geschehen vor sich sieht; dazu kömmt ferner eine Vertraulichkeit und Herzlichkeit des Tones, daß man sich unwillkürlich bei ihr wohlfühlt. Der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge klar, die Satzverbindung faßlich. Bei aller Schmucklosigkeit malt sie aber poetisch die kleinsten Züge mit einer Innigkeit und Wärme und mit einer Treue und Wahrheit aus *), daß selbst Lessing, der große Kritiker, in seinem

*) Sehr schön schreibt Christoph von Schmid über die biblischen Geschichten: „Unter allen Geschichten sind die biblischen die vortrefflichsten. Da lebt alles, alles steht vor Augen, der Schauplatz der Geschichte ist immer bestimmt. Man ist überall in der wirklichen Welt, hat Berg und Thal, Baum, Felsen, Quellen und Gebirge

„Laokoon“ bereitwillig zugesteht, die Bibel erzähle so plastisch, daß man in jeder Zeile Stoff zu einem Gemälde habe, und es schließe sich Bild an Bild so eng aneinander, daß man keinen Stecknadelkopf einsetzen könne. Darum sagt auch Luther: „Es ist ein köstlich Ding um die heiligen Historien; denn was Philosophie, weise Leute und die Vernunft lehren und erdenken kann, was zum ehrlichen Leben nützlich ist, das gibt die biblische Historie mit Exempeln gewaltiglich und stellet es gleich vor Augen, als wäre man dabei und sähe es also geschehen. Und wenn man's gründlich besieht, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Kunst, guter Rathschlag, Warnung, Drohung, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Klugheit samt allen Tugenden aus einem lebendigen Brunnen gequollen.“ — So ist es denn also wahr, daß die Bibel feste Speise für Starke und Milch für Schwache bietet; es thut darum nur noth, daß man für den Schulunterricht der Kinder aus dem reichen und vielseitigen Inhalte der biblischen Geschichte die rechte Auswahl trifft und daß man sodann das nach pädagogischen Grundsätzen sorgfältig Ausgewählte in einer dem kindlichen Geiste und Bildungsgrade angemessenen Art und Weise nahebringt. Diese Rücksichten sind um so nothwendiger, je jünger unsere Schulkinder und je schwächer ihre geistigen Kräfte sind.

Diesen Grundsätzen entsprechend, betrachten wir demgemäß den biblisch-historischen Unterricht für die verschiedenen Klassenstufen unserer Schule näher.

a. Die Elementarklasse.

11. Für diese Klasse gehört noch nicht feste Speise. „Milch gebe ich euch zu trinken, denn ihr konntet noch nicht“, sagt Paulus (1 Kor. 3, 2). In jedem Falle wird man nie vergessen dürfen, daß man in manchen Orten die kleinen Kinder oft so gedanken- und spracharm in die Schule bekömmt, daß man selbst noch bei der Darreichung der Milch des Gotteswortes die größte Vorsicht beobachten muß. Selbst der geschickteste Lehrer kömmt solcher Gedanken- und Wortarmuth

---

um sich; es ist die Zeit der Geschichte angegeben. Jetzt ist es Morgen, jetzt Abend, jetzt heißer Mittag. Bald ist es Erntezeit, bald Schafschur, bald Weinlese: die ganze sichtbare Natur ist ins Interesse gezogen. In diesen Geschichten leuchtet eine Sonne, funkeln die Sterne, man sieht den Regenbogen. Da ist ein Kornfeld, dort ein Weinberg, hier ein Oelgarten. Die Natur ist mit lebendigen Geschöpfen bevölkert, die nach ihrem Charakter gezeichnet sind. Bei aller Umständlichkeit fällt die biblische Erzählungsart nie ins Kleinliche. Da wird kein Sonnenaufgang, keine Landschaft geschildert, wodurch der Fortgang der Erzählung nur aufgehalten würde. Die handelnden Personen sind keine Schattengestalten; sie sind Menschen, die reden und handeln wie wir. Alle sind aus dem wirklichen Leben genommen, sie werden in ihren ländlichen und häuslichen Beschäftigungen vorgestellt, redend eingeführt. Sie reden aber nicht die Bibelsprache, sondern die des Herzens und der Natur, meist in kurzen Worten, die den Gemüthszustand vollkommen ausdrücken. Die Gebärden aber sind oft noch ausdrucksvoller als die Worte. Die Charakteristik ist unübertrefflich, voll Natur und Wahrheit, umfaßt zuweilen auch noch die äußere Gestalt wie bei Esau, Joseph, David u. s. w. Was aber noch mehr Interesse in die Geschichte bringt, das ist das Wundervolle der Begebenheiten, das Auffallende der Situationen, das dramatische Fortschreiten der Handlung.“

gegenüber, in der die Kinder den Lehrer nicht verstehen und in der der Lehrer die Kinder nicht versteht, in die größte Verlegenheit. Manche Leute haben davon gar keine Ahnung. Man muß in solchen Schulen unterrichtet haben, um die Schwierigkeit dieses Unterrichtes begreifen zu können. Wo solche Verhältnisse stattfinden, da empfiehlt es sich, für die Unterklasse den Unterricht in der biblischen Geschichte, falls er nicht eine Versündigung an der Herrlichkeit der Bibel werden soll, lieber einige Zeit hinauszuschieben und diese Zeit auf die sprachliche Ausbildung, resp. auf einen vorbereitenden Anschauungsunterricht zu verwenden, durch welchen die Kinder geschickt gemacht werden, einfache biblische Geschichten zu fassen. Wir sind durchaus nicht der Ansicht, daß sogenannte „moralische Erzählungen" den biblischen Geschichtsunterricht ersetzen sollen, wohl aber, daß sie geeignet sind, den biblischen Geschichtsunterricht naturgemäß vorzubereiten. Einfache, schlichte Erzählungen über Wohlthätigkeit, Ehrlichkeit, Fleiß, Bescheidenheit, Gefälligkeit, Gerechtigkeit, überhaupt alle sittlichen Verhältnisse, die dem Kinde nahe liegen, dessen Einbildungskraft lebendig ergreifen, edle Gefühle wachrufen, das sittliche Urtheil über das Rechte und Gute nähren und schärfen, sind, wenn sie im treuherzigen Tone der Grimm'schen Hausmärchen erzählt werden, ganz sicher geeignet, den nächsten Zweck eines vorbereitenden Religionsunterrichtes zu erfüllen *). Daß diese Erzählungen mit dem Sprachunterrichte verbunden werden und dem Lehrer des Sprech-Schreib-Lese-Unterrichtes zuzuweisen sind, wurde schon oben angedeutet. Ebenso bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzungen, daß hie und da auch ein kurzer Bibelspruch eingeschaltet oder angeknüpft werden kann, der durch die Geschichte erklärt wird und in der Schule zur festen Einprägung kömmt.

Glücklicherweise sind wir in der hiesigen Seminarschule nicht in der Lage, solche geistesarme und im Elternhause vernachläßigte Kinder zu bekommen. Unsere Incipienten sind geistig so geweckt und durch die Thätigkeit des Elternhauses 2c. sprachlich so genügend vorgebildet, daß wir einen derartigen Vorbereitungscursus nicht nöthig haben, sondern, sobald die Schulordnung zur Einübung gekommen ist (vgl. S. 43 ff.), ohne Bedenken mit dem biblischen Geschichtsunterrichte beginnen können. Natürlich wird jeder verständige Lehrer, der seinem Kinde das Laufen lehren will, nicht verlangen, daß der kleine Schüler gleich anfangs große Schritte mache. Für den Anfang genügen zunächst 10 Minuten bis 1/4 Stunde. Mit der wachsenden Kraft kann dann auch die Ausdehnung der Zeit größer bemessen werden (1/2 Stunde und länger). Das bekannte Wort: „Eile mit Weile!" hat nirgends einen volleren Sinn und eine ernstere Bedeutung als gerade in der religiösen Menschenbildung.

12. Bezugs der Auswahl der biblischen Geschichten gelten für die erste Klassenstufe folgende Grundsätze:

---

*) Vgl. Wiedemann, Samenkörner für Kinderherzen (Dresden, Dietze) und Seele, Erzählungen für Kinder (Neu-Ruppin, Oehmigke).

a) Der Stoff der biblischen Geschichte darf niemals außerhalb des Gesichts- oder Erfahrungskreises der Kinder liegen. Ansprechende Kinder- und Familiengeschichten, kurze einfache Lebenszüge, die unmittelbar die Lebensverhältnisse der Kinder berühren, verdienen den Vorzug vor allen andern. Die Kinder verstehen dann, was sie hören und was sie wieder aussprechen sollen.

b) Alles Schauerliche, Abschreckende oder Entsetzenerregende muß aus den biblischen Erzählungen wegbleiben. Nur das Poetisch-Schöne und Sittlich-Gute wirkt auf kleine Kinder erziehend und veredelnd ein.

c) Eine Auswahl nach der chronologischen Reihenfolge der biblischen Geschichten ist für diese Klassenstufe nicht nothwendig, weil es sich hier nicht um eine zusammenhängende biblische Geschichte, sondern nur um Vorführung einzelner sittlicher Lebens- und Charakterbilder handelt. Dabei ist jedoch nicht zu vergessen, daß den Kindern die kindlichen Erzählungen des alten Testamentes meist angenehmer sind als die tiefsinnigen Geschichten des neuen Testamentes, und daß es demzufolge richtig ist, wenn man jene vor diesen vorausnimmt*). Besonders eignen sich diejenigen Erzählungen für die Unterstufe, welche den Charakter des Wunderbaren an sich tragen. Dem kleinen Kinde ist das Wunderbare natürlich und das Natürliche wunderbar. Durch das Wunderbare wird das Kindesgemüth mit Ehrfurcht für die wirkende Gottheit und für das durch Gott unmittelbar gebotene Gute erfüllt. Es ist ganz sicherlich ein Irrthum und ein pädagogischer Mißgriff, wenn man die Wundergeschichten der Bibel in die Oberklasse verlegt und sie für die Unterklassen verweigert; das Umgekehrte würde richtig sein. „Das Wunder ist des Glaubens liebstes Kind."

13. Da aber die biblische Geschichte nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern auch durch die ganze Art und Weise ihrer Darstellung auf die Kinder einwirkt, so ist auch auf die Richtigkeit der letzteren ganz besonderer Werth zu legen. Es ist deshalb in dieser Beziehung Folgendes zu beachten:

a) Der Lehrer hat wie in allen Klassenstufen, so vor allem in der untersten Klasse die Geschichte nicht vorzulesen, sondern ruhig, ausdrucksvoll und mit richtiger Betonung vorzuerzählen. Das gesprochene Wort wirkt lebendiger und kräftiger als das vorgelesene, weil die Kinder jenes besser verstehen als dieses und ihm darum mehr Aufmerksamkeit schenken. Auch kann nur derjenige Lehrer seine Kinder fort-

---

*) Vgl. Zezschwitz, Katechetik, Bd. II, Abth. 1: „Geschichte und Geschichten erscheinen hier (im alten Testamente) in viel naiverer Ausführlichkeit und darstellenderer Schilderung, in rein antikem Gewande der Einfalt, dabei in viel größerer und anregenderer Mannigfaltigkeit wechselnder Scenen und Gestalten; das Menschliche wird als rein Menschliches und doch stets unter der Weihe einer heiligen Welt dargestellt. Wenn die neutestamentliche Erzählung überwiegend dogmatisch ist, so empfiehlt sich die alttestamentliche als Ausgangspunkt schon durch ihre Verwandtschaft mit der rein moralischen Erzählung."

während mit den Augen überwachen, welcher über die Geschichte frei verfügt und nicht an die Fessel des Buchstabens gebunden ist.

b) Freilich ist es keine leichte Sache, gut zu erzählen. Es kömmt hierbei zunächst sehr viel auf die Herzensstellung des Lehrers zur Geschichte, auf die Wahl der Sprache, sodann auf die Bestimmtheit des Ausdrucks und auf die gesamte Art und Weise der Darstellung überhaupt an. Die Herzensstellung des Lehrers und die daraus hervorgehende Theilnahme an der Geschichte, das Interesse, welches die Quelle des treuen, wahren und klaren Erzählens ist, steht obenan. Bezugs der Wahl der Sprache muß sich der Lehrer sodann darüber klar werden, daß unsere Mutter „Germania“ vier Kinder hat: α) den Dialekt, β) die hochdeutsche Umgangssprache, γ) die hochdeutsche Büchersprache und δ) die Lutherische Bibelsprache. Von diesen vier Sprachen, von welchen die zwei ersten zum Sprechdeutsch, die zwei letzten zum Schriftdeutsch gehören und die sich ganz charakteristisch von einander unterscheiden*), sprechen die Schulkinder in manchen Orten vor ihrer Einführung in der Schule nur den Dialekt und in der ersten Zeit nach der Einführung neben dem Dialekte, höchstens nur noch die hochdeutsche Umgangssprache (die Kinder der unteren Schichten des Volkes sprechen hier plattdeutsch). Während nun der Zweck des gesamten deutschen Sprachunterrichtes in der Erlernung der hochdeutschen Büchersprache zu suchen ist, fällt dem Religionsunterrichte die Aufgabe zu, die Kinder in das Wesen der Bibelsprache einzuführen. Diese Einführung hat schon in der untersten Klasse, bei den ersten Erzählungen, ihren Anfang zu nehmen; doch liegt es in der Natur der Sache, daß man noch nicht die volle Strenge der Bibelsprache brauchen kann, sondern die Kinder zunächst im Anschluß an die ihnen bekannte hochdeutsche Umgangssprache in das specifisch Eigenthümliche der Bibelsprache überleiten muß. In dieser Beziehung sagt Schüren recht treffend: „Beides — Festhalten am Bibelwort und Abgehen von demselben — hat sein Recht; ich weiß fast nicht, was ich mehr tadeln soll, ob das unnöthige Abgehen von dem Wortlaute der Schrift, oder das Bleiben bei demselben, wenn dem Kinde das Wort oder die Sache unverständlich ist; es ist in der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich die jungen Schullehrer glauben.“ Aus diesem Grunde ist, wenn nöthig, die Bibelsprache derart umzuarbeiten, daß der Lehrer schwierige und den kleinen Kindern unverständliche Ausdrücke entweder ganz wegläßt oder sie doch mit leichteren vertauscht; daß er schwierige Satzgefüge vermeidet und alles in möglichst einfachen Sätzen erzählt; daß er aber die direkte Rede biblischer Personen beibehält und nicht etwa in abhängiger (indirekter) Weise spricht; daß er vor allem sich durchweg möglichst konkret und anschaulich hält, damit dem Kinde die Geschichte durch sich selbst ohne Beiziehung widerwärtiger Erklärungen verständlich werde. Alle kahlen Uebersichten, trockenen Auseinandersetzungen und

*) Jungen Lehrern ist das interessante Studium dieser Unterschiede sehr zu empfehlen.

Verallgemeinerungen sind zu vermeiden. Was die Bibel mit kurzen, knappen, tiefen Worten mit einigen genialen Strichen in leisen Konturen andeutet, hat der Lehrer vor den Augen der Kinder mit den bunten Farben der Sprache zu einem herrlich kolorierten Bild voll Schönheit auszumalen, so daß dem Kinde jede biblische Geschichte in ihrer lebensvollen Schilderung als ein Stück religiöser Poesie erscheint. Das Ausmalen der einzelnen Züge ist für kleine Kinder unbedingt nothwendig. Es können hierin die Elementarlehrer besonders sehr viel von guten Müttern lernen.

14. Hinsichtlich der Art und Weise der Darstellung ist zu bemerken, daß die biblische Geschichte nur dann ihre Wirkung am Herzen der Kinder ausübt, wenn sie so anschaulich erzählt wird, daß die Kinder mit dem geistigen Auge sehen, was sie mit dem leiblichen Ohre hören, und so lebendig, daß die Kinder die biblische Geschichte an sich erleben, d. h. daß sich die Kinder in den geistigen Zustand und in die Gefühle der betreffenden Personen hineinleben und durch das Mitfühlen der Freude oder des Schmerzes, durch das Mitempfinden der Stimmungen und Erregungen nicht allein einen bleibenden, sondern auch einen bildenden Eindruck bekommen. Dazu ist freilich nicht allein nöthig, daß der Lehrer die Sprache vollständig in seiner Gewalt hat; auch des Lehrers ganze Haltung, der verschiedene Ton seiner Stimme, der Ausdruck seiner Gebärden und vor allem das Auge des Lehrers, das bei dem einen Zuge der Geschichte voll Freude hell aufleuchtet, bei dem andern in milder Wehmuth schimmert, bei einem dritten in edler Entrüstung funkelt 2c., müssen mithelfen. Erst durch Mitwirkung all' dieser Eigenthümlichkeiten wird der äußere Vorgang der Geschichte zu einem inneren Erlebniß im Geiste des Kindes.

d) Ob der Lehrer die biblische Geschichte gut erzählt hat, dafür hat er eine untrügliche Probe an den Augen und Mienen der Kinder. Ein gutes Erzählen bewirkt allezeit, daß es kirchenstill in der Schule ist, daß die Kinder während des Erzählens mit stillem, seligem Lauschen gleichsam an den Lippen des Lehrers hängen, daß sie mit verklärtem, leuchtendem Antlitze jedes seiner Worte auffangen, und daß — wie der alte Arndt sagt — „die Freude hell vom Auge blitzt und Liebe warm im Herzen sitzt". Wo sich diese Kennzeichen in einer Schule finden, da kann sich der Lehrer das Selbstzeugniß ausstellen, daß er gut erzählt hat; wo aber diese Kennzeichen fehlen, wo die Kinder anfangen zu gähnen, sich zu räkeln, unruhig zu werden, den Nachbar zu necken, oder wo sie versuchen, Unterhaltungen unter einander anzuknüpfen: da hat der Lehrer irgendetwas nicht richtig gemacht, sei es auch nur, daß er zu viel oder zu lange, oder zu schnell, oder zu langsam, oder zu nachläßig, oder zu monoton erzählt hat, daß seine Sprache nicht einfach oder anschaulich genug, daß er selbst zu matt oder zu lebendig, zu verdrießlich oder zu aufgeregt war; genug, es fehlt irgendetwas, und zwar fehlt es zunächst nicht in den Kindern, sondern im Lehrer.

15. Das Wiedererzählen der biblischen Geschichten! Wenn der Lehrer die Geschichte erzählt hat, dann soll er nicht sofort

von den Kindern verlangen, daß sie ihm die Geschichte nacherzählen, denn die sprecharmen Kleinen sind nicht im Stande, den Inhalt der Geschichte, selbst wenn sie dieselbe vollkommen verstanden haben, selbständig in Worte zu fassen. Dabei mag zugleich bemerkt werden, daß die Behauptung falsch ist, daß ein Kind nur deshalb den Inhalt einer biblischen Geschichte nicht wiedererzählen könne, weil es denselben nicht verstanden habe. Die Kinder können vielmehr auswendig gelernte Geschichten wiedererzählen, die sie nicht verstanden haben, und können gut vorerzählte Geschichten nicht nacherzählen, welche sie verstanden haben. Ist es darum nothwendig, daß der Lehrer zunächst prüft, worin bei den Kindern der Grund der mangelnden Befähigung zum Erzählen liegt (ob im mangelnden Verständnisse, oder in der Spracharmuth, oder in der Schüchternheit, oder im Mangel an Festigkeit und Sicherheit ꝛc.), so muß der Lehrer unter allen Umständen von der Forderung abstehen, daß die Kinder nach einem einmaligen Vorerzählen die Geschichte reproducieren sollen. Er muß vielmehr den Kindern die Geschichte a) mehrmals und zwar b) zu verschiedenen Zeiten und — was von bedeutender Wichtigkeit ist — c) möglichst mit denselben Worten wiedererzählen. — a) Dem Kinde geht es mit dem Anhören einer Geschichte wie uns Erwachsenen mit dem Besuche einer Gemäldegalerie. Wir sehen uns zum erstenmale die Gemälde an, um uns daran zu erquicken, nicht aber um darüber Bericht zu erstatten. Erst ein wiederholtes Anschauen macht uns zur Berichterstattung fähig. b) Wer da meint, daß das Wiederholen einer und derselben Geschichte seitens des Lehrers den Kindern langweilig sei, der kennt die Kindesnatur nicht, denn die Geschichte wird dadurch (vorausgesetzt, daß sie mit denselben Worten wiedererzählt wird) den Kindern nicht langweilig und überdrüßig, sondern lieb und werth. Das wissen schon alle Väter und Mütter, die von ihren Kindern im Dämmerstündchen mit der Bitte geplagt worden sind, die 99mal erzählte Geschichte zum hundertstenmal zu erzählen. c) Forschen wir dem Grunde nach, weshalb die Kinder das wiederholte Erzählen mit denselben Worten verlangen, so finden wir, daß kleine Kinder Stoff und Form als ein ungetheiltes und untheilbares Ganzes betrachten; jede Abweichung von der Form erscheint ihnen darum auch als eine Abweichung von der Sache. Darum stört auch jeder abweichende Ausdruck ihr Wahrheits- und Schönheitsgefühl, und lebhafte Kinder reclamieren oder korrigieren darum sofort: „Nein, so war's nicht — sondern so ꝛc.“ Empfiehlt sich also das Verfahren, den biblischen Gedankenausdruck stets in einer und derselben bestimmten Form vor die Kinder zu bringen, aus Gründen, die in der Natur der Sache liegen, so ist auch der andere Grund nicht zu unterschätzen, daß dadurch das Kind in der Bibelsprache heimisch wird und den Muth und die Kraft bekömmt, den angeeigneten Gedanken in der biblischen, liebgewordenen Form auszusprechen. Für den Lehrer aber müssen diese Erfahrungen Veranlassung werden, sich haarscharf vorzubereiten, jeden unverständlichen oder mißverständlichen Ausdruck aufs sorgfältigste zu vermeiden, recht klar, einfach und volksthümlich zu erzählen und sich selbst die Geschichte sicher einzuprägen. Die Wieder-

erzählung des Kindes soll, wie Wangemann ganz treffend sagt, nicht ein gedankenloses Plapperwerk sein, sondern eine lebendige Mittheilung dessen, was der Geist erkannt und überschaut und was das Gemüth empfunden hat.

Erst wenn der Lehrer durch seine gesamte Vorbereitung und durch sein wiederholtes Erzählen dem Kinde Gelegenheit gegeben hat, die biblische Geschichte nach ihrem Inhalte und nach der Form ihrer Darstellung sicher aufzufassen, erst dann kann er an die Kinder die Forderung stellen, die Geschichte nachzuerzählen. Der Lehrer wird dabei indes wohlthun, wenn er die Geschichte in kleine, aber unter sich vollständige, klar zu überschauende Abschnitte (Geschichten) zerlegt und diese in einer Weise abfragt, daß die Kinder mit den Worten und Sätzen der Geschichte antworten können. Dabei ist besonders darauf Rücksicht zu nehmen, daß die Hauptsachen und die wichtigsten Stellen der Geschichte (direkte Sätze, Aussprüche Gottes oder der biblischen Personen) durch Chorsprechen wörtlich eingeprägt werden. Erst nach solchem Abfragen und nach solchem theilweisen Einprägen ist an die Kinder die Forderung zu richten, die kleinen Abschnitte der Geschichte selbständig zu erzählen. Die fähigsten Kinder machen den Anfang, die schwächsten kommen zuletzt an die Reihe. Auch geringe Leistungen wird der verständige Lehrer freundlich anerkennen, durch kurze leitende Fragen die Kinder vor etwaigen Abwegen hüten und dadurch ihre Schüchternheit zu beseitigen suchen.

16. Wenn man die Forderung aufgestellt hat, der Lehrer solle mit den Kindern gar nicht über den Inhalt der biblischen Geschichte sprechen, so hat man sicherlich Unrecht gethan. Wohl aber wollen wir davor warnen, daß man bei derartigen Gesprächen nicht Dinge aus der Geschichte herauszieht, die nicht darin sind, oder nicht Dinge hineinträgt, die nicht hineingehören. Der biblische Geschichtsunterricht hat seinen Schwerpunkt nicht im Sprechen über die Geschichte, sondern im Sprechen aus der Geschichte heraus. Durch das Besprechen dürfen die Kinder nicht an der Geschichte vorüber- oder aus der Geschichte heraus-, sie müssen vielmehr in die Geschichte hineingeführt werden. Diese Einführung in die Geschichte geschieht aber am besten dadurch, daß der Lehrer sie dem Gemüthe der Kinder nahebringt, indem er die sittliche Bedeutung einzelner Handlungen in der biblischen Geschichte, die Vergleichung selbstgemachter Erfahrungen mit der Lage und den Verhältnissen biblischer Personen ꝛc. anschaulich macht. Es wird dies um so besser vonstatten gehen, je mehr die Geschichte das eigene Herz des Lehrers bewegt und gestaltet und je sicherer er in der Geschichte den Brennpunkt gefunden hat, der alle einzelnen Partieen in das rechte Licht setzt. Hat der Lehrer den Nerv entdeckt, der dem Ganzen Leben gibt, dann wird er auch bezugs der Besprechung das Rechte treffen, mit rechtem Takte das „zu viel" wie das „zu wenig" vermeiden und mehr und mehr zu der Erfahrung kommen, daß synthetische Katechesen und moralische Nutzanwendungen hier unstatthaft sind. Das Zerdenken und Zersetzen, durch welche die Samenkörner des göttlichen

Wortes zu Mehl zermalmt und zerpreßt werden, ist den Kindern ebenso widerwärtig wie die sogenannten „Nutzanwendungen" à la Hübner, durch welche man den stärkenden Wein der Geschichte oft bis zur Geschmacklosigkeit verdünnt. Wenn die Geschichte nicht an sich durch die Ursprünglichkeit ihrer Kraft und Schönheit wirkt, dann ist auch der Senf der hinterdreinfolgenden Nutzanwendungen mindestens nutzlos, wenn nicht schädlich.

17. Wenn der Lehrer die Erzählung der biblischen Geschichte beendigt hat, dann spreche er das, was er und was mit ihm die Kinder beim Erzählen der Geschichte gefühlt haben, als den geistigen Mittelpunkt der Geschichte mit erhobener Stimme in einem leichtverständlichen und einfachen Bibelspruche oder Liederverse aus und präge ihn (in der Schule) treu und fest dem Gedächtnisse des Kindes ein. Dieses feste Einprägen ist nothwendig, denn der Spruch soll bei dem Kinde und das Kind bei dem Spruche bleiben für alle Zeit. Und wenn der Spruch inwendig im Kinde zum Leben geworden ist, dann wird ihn auch das Kind gut auswendig hersagen. Ein genau-wörtliches, richtig-betontes und langsam-deutliches Aufsagen des Spruches seitens der Kinder gereicht dem Lehrer zur Ehre und den Kindern zum Segen. Ein gedankenloses Herplappern darf in keinem Falle geduldet werden.

18. Biblische Bilder werden (falls solche einfach genug sind) gleich nach dem erstmaligen Erzählen der Geschichte gebraucht. Der Lehrer hat aber bei seiner Vorbereitung zur Erzählung gleich darauf Rücksicht zu nehmen, daß seine Erzählung genau mit dem Bilde übereinstimmt. Das Kind macht sich nämlich schon während der Erzählung des Lehrers ein Geistesbild der geschilderten Handlung, und es berührt dann die Kinder äußerst unangenehm, wenn das äußerlich vor das Auge gestellte Bild nicht mit dem Bilde im Kindesgeiste harmoniert. Das biblische Bild vor der Erzählung zu benutzen, ist unstatthaft, weil es dann nur die Neugierde des Kindes reizt und dasselbe während der Erzählung zerstreut. Das Bild kann später als Erinnerungsmittel bei Wiederholungen benutzt werden. Das Bild soll überhaupt nicht zum besseren Verständnisse der Geschichte, sondern die Geschichte soll zum besseren Verständnisse des Bildes dienen. Empfehlenswerth sind: „Die Bibel in Bildern von Schnorr von Carolsfeld" (Leipzig, Wigand) oder (in größerem Formate): „Die 24 biblischen Bilder vom Maler Ehrenberg in Dresden (Berlin 1874, Gebr. Burkhardt), sowie die von Neumann in Dresden.

19. Bei der Wiederholung in der folgenden Stunde ist den Kindern die Geschichte erst immer noch einmal vom Lehrer vorzuerzählen und erst dann abzufragen oder nacherzählen zu lassen. Erst im weiteren Verlauf des Unterrichtes kann den kleinen Kindern zugemuthet werden, die Geschichte selbständig abschnittsweise oder ganz vorzutragen.

20. Nach diesen Grundsätzen gestaltet sich der erste Unterricht in der biblischen Geschichte in folgender Weise:

Vertheilung des Lehrstoffes.

Woche.	Lehrstoff.	Bibelsprüche, Liederverse &c.
1—2	**Disciplinarübungen** &c.	(Vgl. Kehr-Schlimbach, Der erste deutsche Sprachunterricht, 5. Aufl., S. 84—108 ff.)
3	**Unterredungen über den lieben Gott.**	Wo wohnt er? Wie ist er? Was thut er? — Zu ihm beten die Leute. Wann? — Einübung einiger Schulgebete, z. B.: Danket dem Herrn, denn er ist freundlich &c. Hilf, lieber Gott, und steh' mir bei &c. Gott, ich danke dir von Herzen &c.
4—5	**Wie der liebe Gott die Welt erschaffen hat.**	1 Joh. 4, 19: Lasset uns ihn lieben, denn &c.
6—7	**Der erste Wohnort der ersten Menschen** (das Paradies).	1 Joh. 5, 3: Das ist die Liebe zu Gott &c. Vergiß nicht, Seele, deinen Gott &c.
8—9	**Der fromme Abraham** (Abrahams Berufung).	1 Mos. 17, 1: Ich bin der allmächtige Gott &c. Ps. 37, 5: Befiehl dem Herrn deine Wege &c.
10—11	**Abrahams Friedfertigkeit.**	Matth. 5, 9: Selig sind die Friedfertigen &c.
12	**Repetition.**	
13—14	**Joseph u. seine Brüder.**	Jak. 3, 16: Wo Neid und Zank ist &c. Kindlein, liebet euch unter einander! &c.
15—16	**Joseph wird verkauft.**	Gott, ich danke dir von Herzen &c. (Gott des Himmels und der Erde &c., V. 2.) Mein Kind, wenn dich die bösen Buben locken &c. 1 Mos.: Wie sollte ich ein so großes Uebel thun &c.
17—18	**Joseph wird erhöht.**	Ps. 37, 37: Bleibe fromm und halte dich recht &c. Wer nur den lieben Gott läßt walten &c.
19	**Joseph pflegt seinen alten Vater.**	Eph. 6, 2: Du sollst deinen Vater und deine &c. Das vierte Gebot.
20	**Repetition.**	
21—22	**Moses Geburt und Jugend.**	Ps. 33, 13: Der Herr schauet vom Himmel &c. Gebet: Gelobet seist du, Gott der Macht &c. Laß deinen Segen &c. Müde bin ich, geh' zur Ruh' &c., V. 1.
23—24	**David und Goliath.**	Sing, bet' und geh' auf Gottes Wegen &c. Das zweite Gebot.
25	**Repetition.**	
26—28	**Die Geburt Jesu.**	Luk. 2, 10 u. 11: Fürchtet euch nicht &c. Luk. 2, 4: Ehre sei Gott in der Höhe &c. Du lieber, frommer, heil'ger Christ &c.
29—30	**Die Weisen aus dem Morgenlande und die Flucht nach Aegypten.**	(Ps. 37, 5: Befiehl dem Herrn deine Wege &c. zu repetieren.) Er hat noch niemals was versehen in seinem Regiment &c.
31—32	**Die Geschichte vom 12jährigen Jesu.**	Er hat uns ein Vorbild gelassen, daß wir sollen &c. Wie der kleine Jesusknabe &c. — oder: Wohl dem der Gottes Wege, in seiner Jugend geht &c. Das dritte und vierte Gebot.
33	**Repetition.**	

Woche.	Lehrstoff.	Bibelsprüche, Liederverse 2c.
34—35	**Die Speisung der 5000 Mann.**	Pf. 145, 15. 16: Aller Augen warten auf dich 2c. Pf. 107, 1: Danket dem Herrn 2c. Komm', Herr Jesu, und sei unser Gast 2c. Nun danket alle Gott 2c.
36	**Jesus heilt den Sohn des Königischen.**	Pf. 50, 15: Rufe mich an in der Noth 2c.
37	**Die Auferweckung des Jünglings zu Nain.**	Joh. 5, 28. 29: Es kömmt die Stunde 2c. Sollt' es gleich bisweilen scheinen 2c.
38	**Jesus der Kinderfreund.**	Mark. 10, 14: Lasset die Kindlein 2c. (Zu repetieren.) Du lieber, frommer, heil'ger Christ 2c.
39	**Christi Lebensende und Auferstehung.**	Luk. 23, 24: Vater, vergib ihnen 2c. Mark. 28, 6: Er ist nicht hier, er ist auferstanden 2c. O du fröhliche, o du selige 2c., V. 2.
40	**Repetition und Schlußbetrachtung.**	Der Herr Jesus lebt jetzt im Himmel und will, daß hier auf Erden alle Kinder und alle Menschen sich einander lieben sollen, damit sie auch einst zu ihm in den Himmel kommen. Joh. 13, 34: Ein neu Gebot gebe ich euch, daß 2c. Einprägung des Vaterunsers.

Literatur.

1) Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Dresden. 1 M. 50 Pf.
2) Lausch, E., 52 biblische Geschichten (26 aus dem alten und 26 aus dem neuen Testament) für die Kleinen. Berlin, Robert Oppenheim, 1874. 50 Pf.
3) Wangemann, Kleine biblische Geschichten. Eisleben, Reichardt. 50 Pf. — Dazu für den Lehrer: Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntniß. Das. 3 M.
4) Ranke, Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 80 Pf.
5) Schneider, Das erste Religionsbuch für evangelische Kinder von 5—8 Jahren. Posen, Heine. 50 Pf.
6) Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe. Breslau, Dülfer. 60 Pf.
7) Goffel, Botschaft des Heils für Unmündige. Eisleben, Reichardt. 80 Pf.
8) Vornbaum, Die biblische Geschichte in der evangelischen Volksschule. Gütersloh, Bertelsmann. (Für Lehrer!) 1 M. 25 Pf.
9) Witt, Die biblische Geschichte des alten und neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede. Kiel, Schwers. 3 Bde. (Für Lehrer!) 8 M. 40 Pf.
10) Köhnlein, Biblische Geschichte für das erste Jugendalter. Frankfurt, Heyder & Zimmer. 1 M. 50 Pf. (Enger Anschluß an die Bibelsprache; gibt nur Neutestamentliches.)
11) Messerschmidt, R., Biblische Lebensbilder für Kinder der Unter- und Mittelstufe. Chemnitz, Ernesti. 60 Pf.
12) Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichten als Fragen zum Verständniß und zur Wiederholung desselben. Gütersloh, Bertelsmann. 30 Pf.
13) Materne, K., Der erste Religionsunterricht für Kinder evangelischer Christen. 1 M. 50 Pf.
14) Gladosch, Biblische Geschichten für kleine Kinder. 37 Pf.
15) Hunger, Biblische Geschichten für Unterklassen. 20 Pf.
16) Roßmann, Hilfsbüchlein für den ersten Religionsunterricht. 30 Pf.
17) Schwenke, Der Religionsunterricht in den unteren Klassen der Volksschule. 1 M. 50 Pf.
18) Fürbringer, Biblische Geschichte für die Unterklasse der evangelischen Volksschule

u. a. m.

b. Klasse III.

(Kinder des zweiten und dritten Schuljahres.)

21. Auch für diese Klassenstufe bleibt die biblische Geschichte noch der Grundstock des Religionsunterrichtes. Anschauliche Erkenntniß der Führungen und Veranstaltungen Gottes im Leben einzelner heiliger Männer, um durch sie das religiöse Gefühl der Kinder mehr und mehr zu wecken, zu nähren und zu pflegen, ist auch auf dieser Stufe Hauptzweck. Diesem Zwecke gemäß wird die Religionsgeschichte den Kindern hier noch nicht pragmatisch, sondern in einzelnen Geschichten (in biblischen Charakterbildern) ohne Rücksicht auf den geschichtlichen Zusammenhang, wohl aber in der geschichtlichen Zeitfolge vorgeführt. Der Kursus ist bei wöchentlich 4 Stunden ein einjähriger, so daß die Kinder den Stoff zu festerer Einprägung zweimal vorgeführt bekommen.

22. Was die methodische Behandlung dieses Stoffes anlangt, so wird auch hier die Geschichte vom Lehrer vorerzählt und von den Kinder nacherzählt. Das Erzählen geschieht im einfach-biblischen Tone, möglichst der Bibel getreu. Da die Erfordernisse beim Vorerzählen schon (vgl. § 13) besprochen worden sind, so genügt es hier, einfach auf das Frühere hinzuweisen. Nur eins ist noch hinzuzufügen:

In der Bibelsprache kommen nämlich vielfach den Kindern fremde Ausdrücke und unbekannte Vorstellungen vor. Da es nothwendig ist, daß das Dunkle verdeutlicht und das Falsche berichtigt wird, so ist es selbstverständlich, daß es der Lehrer an den nöthigen Erklärungen nicht fehlen lassen darf. Wer die biblischen Geschichten ohne weiteres Zuthun und ohne jegliche Erklärung den Kinder erzählen und dem Gedächtnisse der Kinder bloß den Worten nach einprägen will, der trägt nur Sorge für die Schale und nicht für den Kern. Ueber die Nothwendigkeit dieser Erklärungen ist darum kein Zweifel. Auch über die Art und Weise desselben besteht kein Streit. Kurz und bündig, anschaulich und klar, nicht dogmatisierend, sodann überall das Ethische scharf hervorhebend: in diesen Worten liegt alles. Anders gestaltet sich freilich die Sachlage, wenn man die Frage stellt: Wann sollen die Erläuterungen gegeben werden? d. h. sollen sie vor der Geschichte gegeben oder in dieselbe hineingeflochten werden, oder sollen dieselben der Geschichte nachfolgen? Jede dieser Verfahrungsweisen hat ihre Gegner und Freunde. Gibt man nämlich die Erklärungen vor der Geschichte, so liegt die Gefahr nahe, daß durch die vorausgehende Vermittelung des Verständnisses das Interesse für den Geschichtsstoff abgeschwächt wird und daß die Kinder durch die Hereinziehung geographischer und anderer Erläuterungen zerstreut und somit vom Gegenstande abgeführt werden. Allein diese Bedenken gründen sich doch nur auf den Mißbrauch der Sache. Bekanntlich hebt aber der Mißbrauch den Gebrauch nicht auf. Es empfiehlt sich daher bei manchen Geschichten (nicht bei allen), das Verständniß derselben vorauszunehmen, die Lebensverhältnisse und Beziehungen, welche die betreffende Geschichte nachher vorführt, vorher aus

dem Erfahrungskreise der Kinder fragend zu entwickeln und zu erläutern, um dadurch das Verständniß für jene in der Geschichte zu eröffnen (z. B. bei der Heilung eines Blindgebornen: die traurige Lage eines Blinden). Die Vorbereitung muß daher dunkle Ausdrücke der Geschichte erklären, neue Vorstellungen entweder elementar aufbauen oder durch Analogie beschaffen. (Kain und Abel opferten. Was ist ein Opfer? Warum opferten die Menschen?) Die Vorbereitung muß dabei freilich darauf Rücksicht nehmen, daß sie nicht das Interesse für den Geschichtsstoff abschwächt, und daß sie die Kinder nicht durch Hereinziehung unnöthiger Dinge zerstreut und vom Gegenstande abführt. Sie muß vielmehr den Geist der Kinder sammeln, indem sie im Kinde die rechte Gemüthsstimmung hervorruft, durch welche das Kind das Verlangen bekömmt, die Geschichte erzählen zu hören. Nach einer zweckentsprechenden und eingehenden Vorbereitung kann die Erzählung der biblischen Geschichte dann sofort in der Darstellungs- und Ausdrucksweise der heiligen Schrift folgen. (Vgl. Wangemanns Handreichung.)

Wie das Verfahren, jede Geschichte durch eine Anzahl sachgemäßer Erklärungen schwieriger Begriffe vorzubereiten, seine Freunde und Feinde gefunden hat, so ist auch das andere Verfahren, die Erklärungen in die Geschichte zu verweben, gelobt und getadelt worden. Die Gegner haben an die Erklärungen in Campes Robinson erinnert und darauf hingewiesen, daß den Kindern nichts widerlicher sei, als eine Zerreißung der Geschichte durch eingestreute Erklärungen (vgl. Zezschwitz). Die Vertheidiger dieses Verfahrens dagegen — es sei hier nur an Dörpfeld, Witt, Goltzsch u. a. m. erinnert — haben erklärt, daß durch eine derartige „schulmäßig-homiletische Geschichtserzählung" ein „erbauliches Lernen erzielt und Verstand und Herz gleichmäßig gefördert werde". „Der Lehrer wird" — sagt Witt — „bei Abrahams Reise nach Canaan einen Karawanenzug, bei Joseph die Sklaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie gedacht und empfunden haben; bei Josephs, Moses', Davids Geschichte den Finger Gottes sehen lassen; er wird bei Davids und Petrus' Verleugnung sein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Bekehrung seine Freude, bei Josephs Verleumdung durch Potiphars Weib seine Entrüstung, bei Gottes Gerichten (Sündflut, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnsinn) sein Ergriffensein nicht verbergen, er wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende, tröstende Wort nicht fehlen lassen. Wo das geschieht, da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist Leben." So stehen sich also auch hier die Ansichten diametral gegenüber. Jedenfalls kömmt es aber auch hier auf den Lehrer und — auf den Inhalt der Geschichte an. Nicht jede Geschichte ist so angelegt, daß sie ein derartiges Verfahren nothwendig macht, und nicht jeder Lehrer ist geeignet, die Forderungen, die Witt in seinem Lehrbuche der biblischen Geschichte stellt, zu verwirklichen. Hier so, dort anders — aber immer mit Berücksichtigung der Individualität der Geschichte und des Lehrers, mit

rechter Liebe und pädagogischem Takte und — — ein jeder wird in seiner Weise Segen stiften!

Dasselbe gilt auch von dem dritten Verfahren, von der der Geschichte sich anschließenden katechetischen Entwickelung, wie sie besonders Nissen in seinen Unterredungen über biblische Geschichten (auch Itzerodt rc.) gepflegt hat. Auch dieses Verfahren hat manches für und manches gegen sich. Gibt man nämlich die Erklärungen erst nach der Erzählung der Geschichte, so setzt man sich der Gefahr aus, daß die Kinder die Geschichte entweder gar nicht oder wenigstens nur zum Theil verstehen, so daß die spätere Erklärung nicht nur das Unverstandene verständlich machen, sondern auch das Falschverstandene berichtigen und die entstandenen wunderlichen Gebilde mit Mühe wieder ausrotten muß. Fehler zu verhüten ist aber besser, als begangene zu korrigieren. — Immerhin sind aber die Katechesen, welche Nissen, Itzerodt u. a. m. über die biblische Geschichte anstellen, nicht so ohne weiteres zu verwerfen. Haben nämlich die Kinder die Geschichte verstanden, so ist es ja ganz gut, am Ende eine logische Disposition aufzustellen und die einzelnen Thatsachen der Geschichte als Beweismittel einzuflechten. Nur darf man in dieser Beziehung nicht zu weit gehen und nicht jede Geschichte in dieser Weise behandeln wollen. „Ich bekenne gern“ — sagt der aufrichtige Nissen —, „daß ich in vielem gar zu weit gegangen bin und bekenne es, damit andere diesen Fehler vermeiden!“

Das Resultat des Ganzen ist also das bekannte Suum cuique!

23. Das Erzählen der Geschichte findet auf dieser Klassenstufe so viel als möglich in der Bibelsprache statt, aber vorerst in der Weise, daß der Lehrer die Geschichte abschnittsweise vorträgt, damit die Kinder nicht mit Stoff überschüttet werden, sondern die nöthige Uebersicht über den Gedankengang erhalten und den Zusammenhang des Ganzen erkennen lernen. Hat sich der Lehrer durch sachliche Fragen überzeugt, daß die Kinder den Inhalt der Geschichte verstanden haben, dann wird der erste Abschnitt einfach in der Weise abgefragt, daß die Kinder möglichst mit den Worten oder Sätzen der Geschichte antworten, worauf dann die Kinder den ersten Abschnitt erzählen. Der Lehrer hilft dabei, wenn nöthig, durch leitende Fragen oder durch kurze Andeutungen nach, vermeidet aber das mechanische Vorsprechen, durch welches ein mechanisches Auswendiglernen und Auffagen der Geschichte erzielt wird. Die biblische Geschichte soll eben auf keiner Klassenstufe auswendig gelernt und hergesagt, sondern überall nur verständig eingeprägt und von den Kindern frei erzählt werden. Erst wenn der erste Abschnitt zum klaren Verständniß gebracht worden ist und von den Kindern gut vorgetragen werden kann, geht der Lehrer zum zweiten, dritten rc. Abschnitt weiter und führt am Ende die ganze Geschichte den Kindern vor, wobei er einzelne Thatsachen unter einander vergleichen, überhaupt Fragen nach dem Verständnisse einfließen lassen kann, so daß die biblische Geschichtsstunde das Gepräge eines erbaulich-belehrenden Gespräches erhält.

24. Obschon die im nachstehenden Lehrplan aufgeführten Geschichten meist Vorbilder echter Sittlichkeit zum Gegenstande haben, so fehlt es doch auch nicht an solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, z. B. Jakob und dessen Betrug. Der Lehrer lasse sich dabei in jedem Falle nur lediglich und allein von der Rücksicht der Wahrheit leiten und suche nicht etwa zu bemänteln oder zu beschönigen, was die Bibel ohne Verhüllung und ohne Beschönigung erzählt. Er lobe bestimmt und rückhaltslos das Lobenswerthe, und tadle bestimmt und rückhaltslos das Tadelnswerthe, er weise aber auch die Kinder darauf hin, daß die Bibel uns zur Warnung zwar in aller Wahrheit von den Sünden frommer Männer erzählt, aber uns zum Troste auch von ihrer Besserung und Wiederaufrichtung berichtet.

25. Ist die Geschichte ganz erzählt, dann wird wie in Klasse IV der Eindruck der Geschichte in einem Bibelspruche oder Liederverse zusammengefaßt, doch so, daß der Spruch nicht ohne weiteres den Kindern gegeben, sondern daß sein Sinn fragend aus dem Inhalte und den Thatsachen der Geschichte entwickelt wird. Die im nachstehenden Lehrplane aufgestellten Sprüche sind darum so ausgewählt, daß sie den in der Geschichte liegenden Gedanken zum thatsächlichen Ausdruck bringen. Nur muß der Lehrer dabei darauf Rücksicht nehmen, daß er Sprüche, welche mehr enthalten, als die Geschichte lehrt, nur so weit berücksichtigt, als die Geschichte es fordert. So wird z. B. bei der Geschichte Jakobs der Spruch: „Des Vaters Segen ꝛc." nur zur Hälfte genommen, weil die letztere Hälfte: „Der Mutter Fluch reißet sie nieder", nicht in dieser Geschichte begründet ist. Auch daran thut der Lehrer wohl, wenn er längere Sprüche auf verschiedene Geschichten vertheilt. So kömmt z. B. von Matth. 5, 44: „Liebet eure Feinde ꝛc.", der erste Satz: „Liebet eure Feinde", bei Esaus Versöhnlichkeit vor; der zweite und dritte Satz: „Segnet, die euch fluchen; thut wohl denen, die euch hassen", wird bei der Geschichte Davids und Sauls angebracht, und der letzte: „Bittet für die, so euch beleidigen und verfolgen", bei der Geschichte Absaloms erläutert (Davids Fürbitte für Absalom). In der Geschichte von der Kreuzigung Christi wird dann der Spruch wiederholt und in seinem ganzen Umfange zusammengefaßt. Diejenigen, welche es unternehmen, Spruchbücher herauszugeben, sollten ferner bei der Wahl der Sprüche darauf sehen, daß kein Spruch gewählt werde, den Luther falsch übersetzt hat. Sprüche wie: „Die Anfechtung lehrt aufs Wort merken" (Jes. 28, 19); „Du machst der Heiden viel, damit machst du der Freuden nicht viel" (Jes. 9, 3); „Die Lehrer werden mit viel Segen geschmücket" (Ps. 84, 7) ꝛc. sind eigentlich gar keine Bibelsprüche. Ebenso hat der beim siebenten Gebot oft vorkommende Spruch: „Daß niemand zu weit greife, noch vervortheile seinen Bruder im Handel" (1 Thess. 4, 6), im Urtexte einen ganz anderen Sinn; seine Beziehung auf das sechste Gebot ist zweifellos, (der „Handel" ist das Verhältniß der Geschlechter, von dem der Apostel von V. 3 an redet). Ebenso ist 1 Joh. 5, 7—8 zu vermeiden, denn dieser Spruch kömmt in der ersten Ausgabe

von Luthers Bibelübersetzung gar nicht vor. Wichtig ist ferner, daß die Sprüche klar und bestimmt das bezeichnen, was sie bezeichnen sollen, und daß sie auch außerhalb ihres Zusammenhanges verständlich sind. Es ist geradezu ein Mißbrauch der heiligen Schrift, wenn man Bibelsprüche aus dem Zusammenhange herausreißt und sie als Belege für diese oder jene Behauptung benutzt. Man sollte sich scheuen, dies mit Citaten ans unseren deutschen Klassikern zu thun, mit den Citaten aus biblischen Klassikern noch ungleich mehr.

Mehr als zwei Sprüche wöchentlich werden auf keiner Klassenstufe aufgegeben; in den meisten Fällen wird einer genügen.

Die Sprüche oder Liederverse werden in der Schule bis zum sicheren Können eingeprägt und erst dann zur häuslichen Repetition aufgegeben (Benutzung des Spruchbuches!). Das Auswendiglernen ohne vorausgegangene Erschließung des Sinnes ist ebenso zu vermeiden wie ein Hersagen ohne richtige Betonung. Die Kinder sollen nicht bloß Worte, sondern Sinn und Inhalt lernen und durch ein würdiges Hersagen mit sinngemäßer Betonung und andächtiger Haltung zu erkennen geben, daß der Spruch eine heilsame Macht auf ihr Verhalten ausgeübt hat. Das Ueberhören und Wiederholen der Sprüche muß recht fleißig und mit rechtem Ernste betrieben werden; doch sehe der Lehrer wohl zu, daß er nicht durch ein hartes und rauhes Wesen das Kind bitter stimme und dasselbe um den Segen des Spruches betrüge.

26. Der Schluß des Unterrichtes besteht darin, daß den Kindern das betreffende Bild aus der Schnorr'schen Bilderbibel vorgezeigt wird. Der Lehrer läßt das Bild von den Kindern klar anschauen und knüpft daran die Repetition der gesamten Geschichte. Die Kinder sprechen in richtiger Gedankenfolge und mit den Worten der gelernten biblischen Geschichte das in ganzen Sätzen aus, was sie aus der eben erzählten biblischen Geschichte auf dem vorgezeigten Bilde dargestellt gesehen haben. Wenn der Lehrer so das Bild als Befestigungsmittel der biblischen Geschichte benutzt, dann wird er auch nicht auf den Abweg gerathen, ins Triviale verfallen und das Bild nicht als ein Mittel des gewöhnlichen Anschauungsunterrichtes behandeln. Nicht die Bäume oder die Thiere rc. auf dem Bilde sind die Hauptsache, sondern die Veranschaulichung und Befestigung der erzählten Geschichte. Am Schlusse der Stunde wird das betreffende biblische Bild in den neben der Thüre aufgehängten Bilderrahmen eingefügt, wo es einige Tage (bis zur folgenden biblischen Geschichtsstunde) hängen bleibt, um von den Kindern beim Eingang in die Schule und beim Ausgang aus derselben betrachtet zu werden.

27. Diesen Grundsätzen entsprechend, sind die biblischen Geschichten in der nachfolgenden

Vertheilung des Lehrstoffes

zu behandeln, wobei zu bemerken ist, daß die in Klasse I bereits behandelten und hier zu wiederholenden Geschichten mit einem * versehen sind.

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelsprüche, Liederverse ꝛc.
		Altes Testament.
1	Die Schöpfung.	*1 Mos. 1, 1: Am Anfang schuf Gott ꝛc. Ps. 33, 9: So er spricht, so geschieht's ꝛc. Der Text zum 1. Artikel. Was unser Gott erschaffen hat, das ꝛc.
2	Abrahams Berufung.	*1 Mos. 17, 1: Ich bin der allmächtige Gott ꝛc. Ps. 33, 4: Des Herrn Wort ist wahrhaftig ꝛc. Wie mich Gott führt, so will ich gehn ꝛc.
3	Abraham und Lot.	*Ps. 133, 1: Siehe, wie fein und lieblich ist es ꝛc. Röm. 12, 18: Ist's möglich, so viel an euch ist ꝛc.
4	Isaaks Heirath und der treue Elieser.	Sir. 3, 11: Des Vaters Segen bauet den Kindern Häuser. Matth. 7, 12: Alles nun, was ihr wollet ꝛc. Ueb' immer Treu' und Redlichkeit ꝛc.
5	Esau und Jakob (Jakobs Betrug, Flucht u. Leben bei Laban).	Sir. 7, 1: Thue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses ꝛc. Eph. 4, 25: Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit ꝛc. — Matth. 5, 44.
6	Joseph u. seine Brüder.	*Jak. 3, 16: Wo Neid und Zank ist, da ist ꝛc. Das fünfte Gebot.
7	Joseph wird verkauft.	*Ps. 37, 37: Bleibe fromm und halte dich ꝛc. *Ps. 37, 5: Befiehl dem Herrn deine Wege ꝛc. Sing', bet' und geh' auf Gottes Wegen ꝛc.
8	Joseph wird erhöhet.	Das achte Gebot. *1 Mos. 50, 20: Ihr gedachtet es böse ꝛc. Ps. 73, 24: Du leitest mich nach deinem Rath ꝛc. *Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc. *Das vierte Gebot. *Sir. 3, 14: Liebes Kind, pflege deines Vaters ꝛc.
9	Moses' Geburt und Jugend, Flucht und Berufung.	Ps. 33, 13 u. 15: Der Herr schaut vom Himmel und siehet ꝛc. Das fünfte Gebot. Führe mich, o Herr, und leite ꝛc. Jak. 1, 20: Des Menschen Zorn thut nicht ꝛc. Jes. 41, 10: Fürchte dich nicht, ich bin mit ꝛc. *Ps. 143, 10: Lehre mich thun nach deinem Wohlgefallen ꝛc.
10	Der Auszug aus Aegypten; die Gesetzgebung; der Zug durch die Wüste.	Ps. 103, 8: Barmherzig und gnädig ist der Herr ꝛc. *1 Joh. 5, 3: Das ist die Liebe zu Gott, daß wir ꝛc. Das erste Gebot: Ich bin der Herr, dein Gott ꝛc. Die heiligen zehn Gebote.
11	Samuel (Hanna und Eli; Samuels Berufung.)	Spr. Sal. 1, 10: Mein Kind, wenn dich die bösen ꝛc. Tob. 4, 6: Dein Leben lang habe Gott ꝛc.
12	Die fromme Ruth.	Buch Ruth 1, 16—17: Wo du hingehest ꝛc.
13	Sauls Wahl und Salbung, Ungehorsam und Verwerfung.	Ps. 5, 5: Du bist nicht ein Gott, dem gottlos Wesen ꝛc. Matth. 5, 44: Liebet eure Feinde, segnet ꝛc.
14	David und Goliath.	*1 Petr. 5, 5: Gott widersteht den Hoffärtigen ꝛc. Das zweite Gebot. Jes. 41, 10: Fürchte dich nicht, ich bin ꝛc. (Nr. 9.)
15	David und Jonathan.	Spr. Sal. 17, 17: Ein Freund liebt allezeit ꝛc.
16	David als König.	Ps. 143, 10: Lehre mich thun nach deinem ꝛc. *Tob. 4, 6: Dein Leben lang habe Gott vor Augen ꝛc. (Nr. 11.)

Nr.	Biblische Geschichte.	Bibelsprüche, Liederverse ꝛc.
17	Absalom und Salomo.	Spr. 30, 17: Ein Auge, das den Vater verspottet ꝛc. *Das vierte Gebot. Hiob 28, 28: Siehe, die Furcht des Herrn ꝛc.
18	Tempelbau.	Ps. 118, 1: Danket dem Herrn, denn ꝛc.
		Neues Testament.
19	Die Geburt Jesu.	Luk. 2, 10. 11: Fürchtet euch nicht, siehe, ich ꝛc. *Luk. 2, 14: Ehre sei Gott in der Höhe ꝛc. Lobt Gott, ihr Christen allzugleich ꝛc. (V. 1) oder: Dies ist der Tag, den Gott gemacht ꝛc.
20	Die Weisen aus dem Morgenlande u. die Flucht nach Aegypten.	*Ps. 33, 13 ff.: Der Herr schauet ꝛc. Hiob 5, 12: Der Herr macht zunichte die Anschläge der Listigen. *Befiehl dem Herrn ꝛc. (Nr. 7.) Wach' auf, mein Herz, und singe ꝛc. (V. 6—7.)
21	Der 12jährige Jesus.	*Phil. 2, 5: Ein jeglicher sei gesinnet ꝛc. *Hebr. 13, 17: Gehorchet euern Lehrern ꝛc. Das dritte Gebot. Wohl dem, der Gottes Wege in jungen Jahren geht ꝛc. Das dritte und vierte Gebot.
22	Die Taufe Jesu durch Johannes.	*Matth. 3, 17: Dies ist mein ꝛc.
23	Die Hochzeit zu Kana.	*Röm. 12, 15: Freuet euch mit ꝛc. Er kennt die rechten Freudenstunden ꝛc. und: Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.
24	Petri Fischzug.	Luk. 11, 28: Selig sind, die Gottes Wort ꝛc. — Ps. 127, 1 ff. — Spr. Sal. 10, 22. Alles ist in Gottes Segen ꝛc. (V. 1.)
25	Des Jairus Töchterlein.	*Ps. 50, 15: Rufe mich an in der Noth ꝛc. Sollt' es gleich bisweilen scheinen ꝛc.
26	Der Jüngling zu Nain.	*Matth. 5, 4: Selig sind, die da Leid tragen ꝛc.
27	Jesus der Kinderfreund.	*Mark. 10, 14: Lasset die Kindlein ꝛc. *Du lieber, heil'ger, frommer Christ, weil ꝛc.
28	Der Einzug in Jerusalem.	Matth. 21, 9: Hosianna, gelobt sei ꝛc.
29	Letzte Feier des Paschafestes.	*Joh. 13, 34: Ein neu Gebot ꝛc.
30	Gethsemane.	Matth. 26, 39: Mein Vater, ist's möglich, so ꝛc. Ich folge dir, wohin mein Weg auch gehe ꝛc. O Haupt, voll Blut und Wunden ꝛc. (V. 1.)
31	Die Kreuzigung.	Luk. 23, 34: Vater, vergib ihnen ꝛc. — Matth. 5, 44.
32	Das Begräbniß.	1 Kor. 15, 42: Es wird gesäet verweslich ꝛc.
33	Die Auferstehung des Herrn.	1 Kor. 15, 57: Gott sei Dank ꝛc. Joh. 14, 19: Jesus Christus spricht: Ich lebe ꝛc. Jesus lebt, mit ihm auch ich ꝛc. (V. 1.) O du fröhliche, o du selige ꝛc.

Literatur.

28. Die auf S. 111 angegebenen Werke sind auch für diese Klassenstufe zu gebrauchen. Wer die Literatur dieses Gebietes studieren will, dem sei bemerkt, daß es „biblische Geschichten" in schwerer Menge gibt, ältere: Becker, Adler, Rauschenbach, Löhr, Sailer, Kohlrausch, Engel, Morgenbesser, Otto Schulz, Hebel, Schuhknecht ꝛc.; neuere: Zahn, Preuß, Berthelt, Wendel, Freihofer, Schuster, Hill, Stolzenburg, Otto, Wille, Kurz, Wangemann, Ballien, Fürbringer, Rau, Heine, Wiedemann, Fiedler, Schorn, Lausch u. s. w. An Auswahl fehlt es also nicht. Aber die Wahl macht oft Qual!

c. Klasse II.

(Kinder des vierten und fünften Schuljahres.)

29. Ein systematisch-abstrakter Religionsunterricht ist auch für die Kinder dieser Klassenstufe noch nicht am Platze. Die Kinder sollen die religiösen Begriffe und Ideen noch in den lebendigen Gestalten der biblischen Historie schauen, damit sie fortdauernde Gelegenheit haben, in diesen konkreten Darstellungen die lebendige Ehrfurcht, das lebendige Gottvertrauen, den unbedingten Gehorsam, die unveränderliche Treue, die alles hingebende Liebe kennen zu lernen. An den religiösen Charakteren der heiligen Schrift sollen die Kinder religiös groß wachsen. Daß hierbei auch der andere Umstand nicht zu unterschätzen ist, daß die Schüler Herr des Stoffes werden, versteht sich von selbst.

30. Die methodische Behandlung ist hier einfacher als auf den früheren Klassenstufen, wie es ja überhaupt für den Lehrer methodisch leichter ist, in den Oberklassen zu unterrichten, als in den Unterklassen. Die Bibelsprache macht jetzt den Kindern keine großen Schwierigkeiten mehr, und der Lehrer braucht deshalb weder ein so bedeutendes Gewicht auf die in § 22 hingewiesene Vorbereitung, wie auf die wörtliche Einprägung der biblischen Geschichte zu legen. Auch das Zerlegen der Geschichte in Abschnitte und das abschnittsweise Erzählen thut nicht mehr so noth als früher. Der Lehrer kann sich einfach damit begnügen, die Geschichte nach Vorausnahme dessen, was etwa zur biblischen Archäologie oder zur biblischen Geographie 2c. gehört, sofort ganz zu erzählen, sie dann von den Kindern nacherzählen zu lassen und daran eine Besprechung zu reihen, durch welche das Kind in den ethischen Inhalt der Geschichte tiefer hineingeführt wird. Ueber diese Besprechung hier einiges zu sagen, dürfte nothwendig sein: Es sei deshalb erwähnt, daß dieselbe in folgender Weise einzurichten ist:

a) Aus jeder Geschichte ist der Hauptgedanke fragend zu entwickeln. Das Handbuch von Schorn-Fiedler (Leipzig, Dürr) gibt dazu genügenden Stoff.

b) Auf Grundlage der biblischen Geschichte sind durch synthetisches Aufbauen religiöse Begriffe zu bilden, oder durch analytische Zergliederung zu verdeutlichen. So ist z. B. aus der Geschichte vom kananäischen Weibe oder vom Hauptmann zu Capernaum der Begriff „Glaube“, aus dem Gleichniß vom verlornen Sohn der Begriff „Buße“, aus der Geschichte der Sündflut „Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit“, aus der Geschichte Josephs der Begriff der „göttlichen Weltregierung“ 2c. zu entwickeln. Wenn die Entwickelung einfach und klar ist, wenn der Lehrer scharfe Erkenntniß des Verstandes mit rechter Wärme des Gemüthes in sich vereinigt, wenn er endlich das Gefundene in einer einfachen, aber präcisen Definition zusammenfaßt und diese fest und sicher einprägt: dann hat sicherlich der Religionsunterricht einen Werth für geistige und religiöse Bildung.

c) Damit die Geschichte für die Kinder recht fruchtbar gemacht werde, muß die erbauliche Besprechung besondere Rücksicht darauf nehmen, daß die Kinder angeleitet werden, die Menschheit und vor allem sich

selbst im Spiegel der Geschichte zu betrachten, so daß sie immer mehr und mehr erfahren, wie die Menschen sein sollen und wie sie sind. Es hat sich deshalb der Unterricht des Lehrers zuweilen auch zu einer Ansprache und Ermahnung zu erheben; nur sorge der Lehrer dafür, daß derartige Ermahnungen nicht auf schablonenmäßige Weise an jede biblische Geschichte angereiht werden, und daß seine Ansprache weder dogmatischen Beigeschmack habe, noch durch moralisierende Sittenpredigerei der Sache schade. Was der Lehrer sagt, muß väterlich und herzlich, aber kurz und bündig sein. Die Hauptkunst des Lehrers besteht übrigens im Individualisieren, d. h. in der Fertigkeit, die allgemeine Wahrheit auf das Leben der Kinder (resp. des einzelnen Kindes) anzuwenden, so daß das Kind in der Geschichte sein eigenes Wesen schaut und daran sein Verhalten gegen Gott und gegen die Menschen prüft. Nur ungeschickte Lehrer suchen bei den sogenannten Anwendungen der biblischen Geschichte alles zu verallgemeinern, während der geschickte Lehrer seine Gewandtheit im Specialisieren und Individualisieren sucht und sich bei jeder biblischen Geschichte die Frage vorlegt: „Wie mache ich das, was das göttliche Wort hier sagt, zu einem Worte, das des Kindes eigenste Angelegenheit, Bedürfniß, Heil und Sünde behandelt, damit das Kind die Allgemeinheit der Schrift immer vom Standpunkte seiner persönlichsten Verhältnisse aus betrachten und verstehen lerne?" (Kalcher.) Ohne diese — selbstverständlich mit großer Vorsicht an das Kind heranzubringende — Veranlassung zur Selbsterkenntniß verliert die biblische Geschichte einen guten Theil ihres segenbringenden Werthes. Warnen wollen wir übrigens hier ausdrücklich vor dem Irrwege, mit dem Kinde von Sünden zu reden, die es noch gar nicht kennt.

31. Die gefundene Wahrheit wird auch hier, wie auf der vorigen Klassenstufe, in Form eines Bibelspruches oder Liederverses zum konkreten Ausdrucke gebracht. Der Spruch, der theils durch gutes Vorsprechen, theils durch logische Zergliederung, theils durch eingehende Besprechung so verständlich als möglich gemacht werden muß, ist dem Gedächtnisse des Kindes fest und unverlierbar einzuprägen. Dies gilt besonders von den Trostsprüchen. Die öfters anzustellende Wiederholung dieser Sprüche hat der Lehrer immer aufs neue erbaulich und interessant zu machen. Es ist deshalb nothwendig, daß der Lehrer je nach der Fassungskraft der Kinder und nach der Beschaffenheit des Spruches die verschiedenen Sprüche in verschiedener Weise wiederhole und zwar, wie G. Heine vorschlägt, so, daß er:

a) entweder selbst den Spruch anfängt, ihn dann von den Kindern weitersagen läßt, und zuletzt nach der Inhaltsangabe des Spruches fragt; oder daß er
b) den Hauptgedanken des Spruches in eine Frage faßt, um den Spruch als Antwort zu erhalten (z. B.: Welches ist das vornehmste und größte Gebot?); oder daß er
c) den Hauptgedanken einer besprochenen biblischen Geschichte mit Hinzufügung des betreffenden Spruches von einem Kinde dar-

legen läßt (z. B.: Gebt Geschichten an, welche beweisen, daß Gott den Hoffärtigen widersteht?), oder daß er endlich

d) selbst das Lehrstück im Zusammenhange noch einmal dem Kinde vorführt und dabei den Inhalt mit den dazu gehörigen Sprüchen angibt. Die dritte Art ist für den Schüler, die vierte für den Lehrer die schwierigste.

Die Sprüche 2c., welche zu lernen sind, gibt das biblische Geschichtsbuch von Schorn an.

32. Wenn sich die Kinder den Inhalt der biblischen Geschichte angeeignet haben, dann wird dieselbe von ihnen im Historienbuche gelesen. Schorns Biblische Geschichte hat sich deshalb jedes Kind anzuschaffen, um sowohl der eben gestellten Aufgabe als auch der anderen des häuslichen Durchlesens genügen zu können. Was ein Kind richtig verstanden hat, das kann es dann auch gut lesen, und was die Seele durch mehr als einen Sinn auffaßt, das wird in ihr auch fester. Zuletzt wird das biblische Bild aus der Schnorr'schen Bilderbibel gezeigt und sodann an der Thür aufgehängt (vgl. § 26).

33. Jede neue Stunde wird mit einer Repetition begonnen, die das zuletzt Dagewesene (Geschichte und Sprüche) kurz zusammenfaßt und das Frühere mit dem Kommenden organisch verbindet. An dieser Stelle sind auch die sogenannten zusammenfassenden Katechesen, die einen und denselben Hauptgedanken in verschiedenen Geschichten nachweisen (z. B. die Weltregierung Gottes bei Abraham, Joseph, Moses 2c.) sehr empfehlenswerth. Von Zeit zu Zeit hat der Lehrer Halt zu machen und den zurückgelegten Weg zu überschauen; solche Uebersichten fördern das Verständniß für den pragmatischen Zusammenhang der Geschichte ungemein. Auch hat hierbei der Lehrer Gelegenheit zu nehmen, die einzelnen Geschichten übersichtlich in die Gesamtgeschichte einzureihen, so daß das Kind die Geschichte des Reiches Gottes nach Vorbereitung, Gründung und Ausbreitung als ein Ganzes erfassen lernt. Es gibt in dieser Beziehung verschiedene Wege. Empfehlenswerth ist besonders der, die Entwickelungsgeschichte der israelitischen Menschheit mit der Entwickelungsgeschichte der einzelnen Menschen zu vergleichen. Die biblische Geschichte würde im letzteren Falle in folgende Gruppen zerfallen:

a) das Kindesalter des Volkes Israel (die Urgeschichte, die Erzväter);
b) das Jünglingsalter des Volkes Israel (Moses, Josua, die Richter);
c) das Mannesalter des Volkes Israel (das ungetheilte Reich, das getheilte Reich);
d) das Greisenalter des Volkes Israel (die assyrische, babylonische, persische, macedonische und römische Herrschaft);
e) der Tod des alten Reiches und die Gründung des neuen (Jesus Christus, der Gründer des Gottesreiches);
f) die Weiterverbreitung des neuen Lebens (das Leben der Apostel, Paulus, Luther).

34. Schließlich mag noch erwähnt sein, daß vom Religionslehrer vor allem historische Treue verlangt wird, und daß er ehrlich und objektiv dasjenige offenbar zu machen hat, was der betreffende biblische Schriftsteller wirklich meint. Man darf deshalb die Worte nicht verdrehen, um denjenigen Sinn hineinzutragen, den man gerade wünscht, weil man Belege sucht für eine freigeisterische oder orthodoxe Glaubensrichtung. Nicht subjektiv, sondern objektiv müssen die religiösen Stoffe erklärt werden, denn nur so wird man dem betreffenden biblischen Schriftsteller gerecht, nur so wird die Bibel durch sich selbst erklärt und nur so wird sie für die Kinder allseitig bildend und lebendig anregend. Daraus folgt auch zugleich, daß es dem Lehrer nicht zusteht, die Auffassungsweise der Bibel den Kindern gegenüber zu kritisieren, oder gegen orthodoxe Auffassungen oder gegen rationalistische Verdächtigungen in Schutz zu nehmen. Man schadet damit in den allermeisten Fällen mehr, als man nützt; mindestens macht man das Kind stutzig, weil demselben diese Rechtfertigungen oder Entschuldigungen der biblischen Darstellung befremdend vorkommen. Dazu kömmt, daß das Sprechen über die Bibel das Kind leicht vom Inhalte derselben abführt oder es mindestens in eine schiefe Stellung zur Sache bringt. Wozu soll man Zweifel anregen, die gar nicht im Kinde sind? Wozu das Kind veranlassen, die Bibel zu kritisieren, während es viel richtiger ist, wenn sich das Kind von der Bibel kritisieren läßt. Nicht darauf kömmt es an, daß wir viel über das Wort Gottes reden, sondern vielmehr darauf, daß das Wort Gottes viel über uns redet, und daß wir uns demüthig das eine sagen lassen, was noththut. Diese Erinnerung, sich vor unzeitiger Kritik und vor unkindlicher Polemik zu bewahren, ist besonders bei der Behandlung der Wunder am Platze. Der Lehrer mag sich theologisch zu den Wundern stellen, wie er will; das aber kann und darf ihm nicht zugestanden werden, daß er die Wundergeschichten den Kindern gegenüber bekrittelt, sie durch sogenannte natürliche Erklärungen mißhandelt und die Kinder dadurch um den Segen betrügt, den eine verständig-pädagogische und gemüthvoll-religiöse Behandlung dieser Geschichten bringen kann und muß. Der objektiv denkende Lehrer wird darum die Wahrheit der Wundergeschichten auf sich beruhen lassen und das Wunder nur als ein vortrefflich geeignetes Lehrmittel benutzen, um die religiöse Entwickelung im Kinde zu fördern. Das Beste ist, wenn er die Wunder ganz so behandelt wie die Gleichnisse. Hier wie dort wird den Kindern das Sinnliche als das Symbol des Uebersinnlichen gezeigt. Dort ist die Deutung des Gleichnisses die Hauptsache, hier ist's die sittliche Idee des Wunders. Das äußere Wunderfaktum ist die Schale, die sittliche Idee des Wunders ist der Kern. Zwar ist der Kern wichtiger als die Schale; allein man soll doch auch nicht vergessen, daß ohne Schale kein Kern wachsen kann, und daß ohne Kern die glänzendste Schale keinen Werth hat. Es muß darum der Kern mit der Schale als ein ungetheiltes Ganzes ins Kinderherz gepflanzt werden, damit sich hier das Körnlein des göttlichen Wortes entwickele und aus der Schale heraus zu höherem Leben emporwachse. Mag dann auch später die Schale zugrunde gehen und der Verwesung an-

heimfallen; der Zweck, der erreicht werden sollte, ist dann doch erreicht, denn die religiöse Bildung des Kindes ist durch die heilige Poesie gefördert worden. Also nochmals: Der Lehrer lasse die Frage nach der Wahrheit oder der Möglichkeit des Wunders den Kindern gegenüber ganz auf sich beruhen, verzichte auf jedwede Erklärung des Unerklärbaren und betone nur stets die eine Frage: Was sagt dieses Wunder dem Herzen? Welches ist die sittliche Idee? — „Das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren, ist das schönste Glück des denkenden Menschen" (Goethe).

35. Was die Stoffvertheilung anlangt, so lassen sich auf dieser Klassenstufe, wo die Kinder das Ganze des biblischen Geschichtsunterrichtes überschauen lernen sollen, drei verschiedene Wege einschlagen. Man kann nämlich erstens den Stoff so theilen, daß die Kinder in dem einen Jahre die biblischen Geschichten des alten Testamentes, im zweiten die des neuen Testamentes kennen lernen. Diese Stoffvertheilung hat das Gute, daß die Kinder den Inhalt der betreffenden Historien gründlich kennen lernen. Trotzdem kann ich diesen Weg auf Grund erworbener Erfahrungen für diese Klassenstufe nicht empfehlen. Er ist für Kinder dieses Alters zu lang und bringt sie deshalb in die Gefahr, daß sie infolge der zu großen Menge von Einzelheiten das Ganze nicht überschauen lernen. Erfahrungsmäßig vergessen sie im zweiten Jahre wieder, was sie im ersten gelernt haben. Man hat darum einen zweiten Weg vorgeschlagen, den nämlich: die biblische Geschichte des alten und neuen Testamentes in einem einjährigen Kursus zweimal, aber in korrespondierenden Charakterbildern zu behandeln, daß z. B. das Leben Jesu jedes Jahr einmal vorkömmt, daß man aber in dem einen Jahre die, in dem andern jene Geschichte aus der Lebensgeschichte Jesu zur Besprechung bringt. Derartige Parallelkurse bieten den Vortheil, daß alle Jahre die ganze heilige Geschichte an den Augen der Kinder vorüberzieht, alle Jahre aber etwas Neues geboten wird und dem Gedächtnisse doch nicht zu viel zugemuthet wird. Dagegen läßt sich andererseits nicht in Abrede stellen, daß der Lehrer dabei einen äußerst sorgfältig gearbeiteten Plan und vor allem das erforderliche Lehrgeschick haben muß, um früher Dagewesenes mit dem kommenden Neuen in die rechte organische Verbindung zu bringen. Aus letzterem Grunde haben wir einen derartigen Parallelkursus in unserer einklassigen Volksschule, an der ein ständiger Lehrer das ganze Jahr hindurch ununterbrochen thätig ist, eingeführt, haben aber gegen die Einführung desselben Planes in unserer mehrklassigen Schule mancherlei gerechtfertigte Bedenken. Es gründen sich dieselben vor allem darauf, daß hier der Religionsunterricht im Verlaufe eines Jahres nicht einem, sondern mehreren Lehrern (Lehrseminaristen) übertragen wird, und daß es bei dem Wechsel der Lehrkräfte kaum möglich ist, die Idee der „korrespondierenden biblischen Charakterbilder" in gesegneter Weise zur Durchführung zu bringen. Wir haben uns darum nach reiflicher Ueberlegung für einen dritten Weg entschieden, der die Nachtheile der beiden ersten vermeidet und die Vortheile derselben doch nicht vermissen läßt. Wir behalten nämlich den

einjährigen Kursus bei, aber in der Weise, daß wir manche Partien der biblischen Geschichte speciell, andere dagegen summarisch (in Form von Uebersichten) behandeln, mit diesem Verfahren im zweiten Jahre aber in der Weise abwechseln, daß wir die früher speciell behandelten Geschichten summarisch behandeln und die früher gegebenen Uebersichten zu einer eingehenden Besprechung bringen. In welcher Weise dies unter Zugrundelegung des mehrfach bereits erwähnten Schorn'schen Historienbuches geschieht, zeigt sich aus dem Folgenden.

36. Vertheilung des Lehrstoffes.

Erstes Jahr. (3 Stunden.)

Sommerhalbjahr: In der Zeit von Ostern bis drei Wochen vor den Michaelisferien werden die Geschichten von der Schöpfung bis auf Moses' Tod in Schorns Bibl. Historienbuch (Nr. 1—34) ausführlich besprochen. Es würden demnach auf jede Woche zwei Geschichten kommen; damit indes von Zeit zu Zeit eine ganze Woche (vielleicht die 9. und 17. Woche) zur Repetition angesetzt werden kann, mögen in der 10. Woche drei (Nr. 17, 18 und 19) und in der 16. Woche fünf Geschichten (Nr. 30—34), von denen Nr. 31, 32 und 33 nur in Kürze behandelt — zum Theil nur gelesen — werden brauchen, durchgenommen werden.

In den letzten drei Wochen des Sommerhalbjahres ist durch eine summarische (repetitorische) Behandlung der noch übrigen Geschichten des alten Testamentes (Nr. 35—60) auf Christum überzuleiten. — Die wichtigsten Thatsachen, Namen rc. aus den drei Perioden: der Richterzeit, der Zeit des ungetheilten Königreiches und der Prophetenzeit (Weissagungen), sind repetitorisch zusammenzustellen. Soweit es die Zeit gestattet, können dabei die Hauptgeschichten resp. Abschnitte aus diesen Perioden (Nr. 35, 39.1, 40.1 u. 2, 41.1 u. 2, 42.2, 43, 47, 48, 52, 54, 59) durch Erzählenlassen, durch Vorerzählen oder auch durch Nachlesen wieder ins Gedächtniß gerufen werden.

Winterhalbjahr: Die Geschichten von Johannes dem Täufer und das Leben Jesu bis zu seinem letzten Gange nach Jerusalem mit den in diese Zeit fallenden Gleichnissen und Wundern (Nr. 1—30), sowie eine auf die letzten zwei Schulwochen vor Ostern zu beschränkende Vorführung der Geschichte vom Leiden, von der Auferstehung und der Himmelfahrt Christi bilden das Pensum des Winterhalbjahres. Von den bez. 30 Geschichten kommen in jeder Woche zwei zur Besprechung. Die 6., die 12. und die 18. Woche werden zur Repetition benutzt.

Zweites Jahr. (3 Stunden.)

Sommerhalbjahr: Der zweite Kursus beginnt mit einer Repetition der im ersten Jahre ausführlich besprochenen Geschichten aus dem alten Testamente (3 Wochen). Die Urgeschichte (Schöpfung, Geschichte der Sünde — erste und zweite Heilsperiode), die Geschichte der Patriarchen und die Geschichte des Volkes Israel (Israel in Aegypten und Israel in der Wüste) bis zum Einzuge in das Land Kanaan werden in Kürze wiederholt. Dabei können die wichtigsten Geschichten resp. Abschnitte (Nr. 1, 3, 7, 11, 12, — Abschnitte aus 13—15, — 23, 24, 28) durch Erzählenlassen, Vorerzählen oder Lesen wieder ins Gedächtniß gerufen werden. Von der vierten Schulwoche nach Ostern bis Michaelis werden die Geschichten von Josua an bis auf Christum (Nr. 35—60 und Nr. 1 aus dem Anhange) einer gründlichen Besprechung unterzogen. In jeder Woche werden zwei Geschichten durchgenommen. Die 9., 15. und 20. Woche sind zur Repetition bestimmt.

Winterhalbjahr: Auch im Winterhalbjahre werden die ersten Wochen (4) der Repetition gewidmet. Das Leben Jesu bis zur Ankündigung seines Leidens wird repetitorisch zusammenhängend dargestellt, wobei, wie bei früheren Repetitionen, die wichtigsten Geschichten resp. Abschnitte (Nr. 4, 6, 7, 9, 10.3, 12, 13.1, 14.1, 15, 16, 18, 19, 21.1, 23, 25.2, 26, 27, 28, 29, 30) durch Erzählenlassen, Vorerzählen oder Nachlesen wieder vergegenwärtigt werden.

Hieran reihen sich dann an: Jesu letzter Gang nach Jerusalem mit den in diese Zeit fallenden Wundern und Gleichnißreden, die Leidensgeschichte, die Geschichte von

der Auferstehung und Himmelfahrt Christi und die in dieser Klasse zur Behandlung kommenden Geschichten aus der Apostelgeschichte (Nr. 35—37). Von diesen 27 Geschichten werden, wie sonst, allwöchentlich zwei Geschichten behandelt, und es bleiben alsdann etwa drei Wochen zur Repetition übrig, wozu die 9., 15. und 20. angesetzt werden mögen.

Literatur.

37. Was die Literatur*) anlangt, so ist schon oben bemerkt worden, daß sich in der Hand unsrer Kinder das Schülerbuch von Schorn befindet. Der Lehrer benutzt das dazu gehörige Lehrerbuch (Schorn-Fiedler), außerdem etwa noch: Wangemann, Biographische Charakterbilder der biblischen Geschichte (Eisleben, Reichardt). — Andere hierher gehörige Lehrbücher dürften sein:

1) Zahn, F. L., Biblische Geschichte nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche. Mörs 1867. 1 M. 50 Pf.
2) Wendel, H., Biblische Geschichten des alten und neuen Testamentes für Schulen mit den Worten der Schrift erzählt und mit Bibelsprüchen und Liederversen erläutert. Berlin 1870. 55 Pf.
3) Preuß, Biblische Geschichten mit Anhang für Lehrer. Königsberg 1874. 2 M. 50 Pf.
4) Kahle, Die Geschichte des Reiches Gottes. Breslau, Carl Dülfer.
5) Ballien, Biblische Geschichte für Kinder. Größere Ausgabe &c. 4. Aufl. Brandenburg 1867.
6) Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe. Berlin 1868. 60 Pf.
7) Otto, Biblische Geschichte des A. und N. Testaments mit Sacherklärung. 90 Pf.
8) Buchdrucker, Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zustande gekommen? Ein Leitfaden für den biblischen Geschichtsunterricht. Nürnberg.
9) Lührs, Auserlesene biblische Geschichten mit Eingangsversen, Katechismusfragen und Liederversen. Hannover.
10) Nissen, Unterredungen über die biblische Geschichte. 2 Bde. 11. Aufl. Kiel, Homann. 7 M. 20 Pf.
11) Itzerodt, Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte. Quedlinburg. 2 Bde. 8 M. 50 Pf.
12) F. W. Gronau, Die biblische Geschichte mit Lehren und Erklärungen. Quedlinburg. 2 Bde. 3 M.
13) H. Witt, Die biblische Geschichte des A. und N. Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede anschaulich dargestellt. Kiel. 3 Bde.
14) Scholten, Geschichte des Lebens Jesu. Langensalza, Schulbuchhandlung.
15) Kurtz, Lehrbuch der heiligen Geschichte. Königsberg.
16) Kriebitzsch, Stoffe für mehrklassige Schulen. Halberstadt, Frantz. 75 Pf.
17) Stahlberg, W., Leitfaden für den Unterricht in der biblischen Geschichte. Berlin 1867. 40 Pf.
18) Bähring, Biblische Geschichte. Leipzig, Brockhaus

u. a. m.

Unter den Karten des gelobten Landes zeichnen sich aus:

1) Hergt, Weimar, geographisches Institut. 4 Blatt. 6 M.
2) Kiepert, Wandkarte zur Erläuterung der biblischen Erdkunde, und neue Wandkarte von Palästina. Berlin, Reimer. 9 M. und 15 M.
3) Raatz, Photolitographische Karte des gelobten Landes. Berlin, Keller & Hiesemann. 5 Blatt. 8 M.
4) Reliefkarte von Palästina. Berlin bei E. Schotte, Potsdamerstraße 41a. 18 M.

Für biblische Alterthümer, Geographie, Naturgeschichte sind zu empfehlen:

1) Braselmann, Bibelatlas. Düsseldorf, J. Buddeus.
2) Lederer, Schulatlas zur biblischen Geschichte. Essen, Bädecker.

---

*) Ausführliches über die Methodik und Literatur des biblischen Geschichtsunterrichts findet man in Zezschwitz, Darstellung des biblischen Unterrichtes in der Volksschule; Leipzig, Dörfflin & Franke. 4 M.

3) Bäßler, Das heil. Land u. die angrenzenden Landschaften. Leipzig. 1 M. 50 Pf.
4) Garbs, F. A., Biblische Geographie. Dessau, Ehlermann. 40 Pf.
5) König, Palästina, Geschichte für Schule u. Haus. Leipzig, Brandstetter. 1 M. 50 Pf.
6) Völter, Das heilige Land. Stuttgart.
7) Bodemann, Das heilige Land. Hannover 1858.
8) K. v. Raumer, Palästina. 2. Aufl. Leipzig, Brockhaus 1858.
9) Endlich das bekannte Werk aus dem Calwer Verlagsverein.

d. Klasse I.

(Schüler des sechsten, siebenten und achten Schuljahres.)

38. Es versteht sich von selbst, daß auch dem religiösen Unterrichte der Oberklasse ein bestimmter Plan zugrunde liegen muß, und daß man einen einheitlichen Mittelpunkt aufzusuchen hat, von dem alle Betrachtung ausgeht und in den aller religiöse Unterricht zurückkehrt. Da nun streng genommen das Christenthum nur eine Heilslehre hat, nämlich die Entwickelungsgeschichte des Reiches Gottes, und da der Stifter unserer Religion die Gründung des Reiches Gottes als den Zweck seines Kommens, seiner Lehre, seines Lebens, Leidens und Sterbens bezeichnet, so liegt es nahe, daß man keine andere Idee als die des Reiches Gottes (seine Vorbereitung, Gründung und Ausbreitung) zum Mittelpunkte des systematischen Religionsunterrichtes zu machen hat. Daß mit dieser Forderung nicht eine Geschichte des Reiches Gottes im Sinne einer gelehrten Theologie gemeint ist, sondern daß es sich hier nur um die Hervorhebung der wichtigsten Geschichtskomplexe mit dem Nachweis ihres pragmatischen Zusammenhanges handelt, das versteht sich von selbst. Nicht minder selbstverständlich ist es, daß dabei die Geschichte des alten Testamentes zurücktreten und die des neuen Testamentes — besonders das Leben und die Lehre Jesu — in den Mittelpunkt gestellt werden muß. Und auch aus diesem Bereiche ist nur das heranzuziehen, was das Erreichen dieses Zieles direkt fördert; es muß darum in erster Linie das stehen, was aus Christi Munde oder aus Christi Geiste stammt, d. h. was mit dem Geiste des christlichen Ernstes, des frommen Muthes, der heiligen Liebe, der Sanftmuth, Demuth, Barmherzigkeit, Geduld, Toleranz und Wahrheit harmoniert. Je mehr wir aber daran festhalten, daß nicht das die Hauptsache ist, was andere über Christus gesagt haben, sondern das, was er selbst gesagt hat, desto mehr wird sich die Volksschule auch auf das Ethische des Religionsunterrichtes beschränken und alles Metaphysische und Dogmatische, was nicht zur Erweckung des religiösen Lebens der Kinder dient und womit das Herz nichts zu schaffen hat, aus dem Unterrichte für Kinder auszuschließen haben. „Die Dogmatik ist nun ein- für allemal keine Speise für Kinder", sagt der Pfarrer Weber in Stendal (jetzt in Elberfeld) in seinem ausgezeichneten Buche „Betrachtungen über die Predigtweise und geistliche Amtsführung unserer Zeit" (Berlin, bei Ludwig Rauch, 1870), S. 7 ff.; „der Herr Christus — und dasselbe gilt auch von seinen Aposteln — hat keine Dogmatik gepredigt und hat sich noch weniger auf einige bevorzugte Lehrpunkte beschränkt. Seine Predigt war ein Zeugniß von ihm selbst und von dem Himmelreiche, d. h. von der Gestalt der Welt und des menschlichen Lebens,

die zu begründen und durch das Wirken seines heiligen Geistes zu vollenden er in die Welt gekommen war. Dies sein Zeugniß aber bestand nicht darin, daß er den Leuten gleich vom Anfang mit dem Wort entgegenkam: Ich bin der Christ, der eingeborne Sohn vom Vater. Im Gegentheil, das hat er mit diesen Worten nicht eher als ganz zuletzt, in dem Verhöre vor Kaiphas, gesagt; er tritt vielmehr sein Leben lang dem Menschen als des Menschen Sohn entgegen und offenbart seine Herrlichkeit, wie in seinem Leben und in seinen Wundern, so in einfach großen Worten, deren tieferen Sinn er nur den Eingeweihten aufschloß, jenen Unmündigen, die er weise für das Himmelreich genannt. Daß er der Christ, der Sohn des lebendigen Gottes ist, das hat nicht Jesus, sondern Petrus als der erste unter allen ausgesprochen. . . . . . Den noch Ungläubigen gegenüber hat er stets eine andere Methode befolgt, die pädagogische, die auch Gott mit der ganzen Menschheit gegangen ist.“ Diese pädagogische Methode ist aber keine andere als die, welche den Hauptwerth auf die Gesinnung legt. Die heilige Schrift nennt diese Gesinnung „Glauben“ (von geloben, sich Gott hingeben). Es stimmt diese Auffassung auch mit der Auffassung der Bibel überein, denn nach der Lehre der Schrift macht nicht das den Menschen selig, daß er die Kirche besucht, sondern daß er sie mit rechtem Herzen besucht. Nicht darauf kömmt es an, daß der Mensch vor Gott seine Kniee beugt, sondern daß er sie in Demuth beugt. Aeußere Werke an sich haben gar keinen Werth; sie erhalten denselben erst durch die Gesinnung und durch den Geist, in dem und mit dem der Mensch sie verrichtet. Das Anbeten Gottes im Geiste (auf geistige Weise) und in der Wahrheit (mit Aufrichtigkeit und Andacht) — Joh. 4, 24 —: das also ist's, worauf es ankömmt. Soll aber diese Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit, also der rechte Glaube erzielt werden, dann ist es auch nothwendig, daß wir die Kinder nicht zu einem passiven Aufnehmen unverstandener Lehren degradieren, sondern ihre Selbstthätigkeit in Anspruch nehmen. Nur das hat ja der Mensch fest und nur das hat für ihn Werth, was er sich erarbeitet hat, also nicht das, was ihm von außenher als eine bereits fertige Wahrheit aufgezwungen wird. Wenn es gilt, in den Zweifeln des Lebens festzustehen oder dem Tode kühn ins Angesicht zu schauen, da kann das nichts helfen, was andere glauben, sondern hier hilft nur die eigene freie Ueberzeugung, nur die selbsterworbene Gewißheit. Mag darum ein falsch ertheilter Religionsunterricht seine Dressur auch so weit treiben, daß er den Kindern die Religionssätze einer bestimmten Kirchengemeinschaft bis zur größten Fertigkeit und Geläufigkeit beibringt, das Resultat solcher Dressur wird doch nichts weiter sein als eine verkehrte Erziehung. Von einer Religiosität, die im Leben Stand hält und das Herz über Tod und Grab erhebt, kann dabei nicht die Rede sein. Nur wenn die religiöse Anlage im Menschen auf dem Wege der Selbstthätigkeit naturgemäß entwickelt wird, wird der Mensch, je älter, auch um so religiöser; wird ihm aber ein Glaube aufgezwungen, der ihm nicht verständlich ist und auf seiner Entwickelungsstufe auch nicht verständlich gemacht werden kann, dann

wird er, je älter, auch um so ungläubiger. Quälende Zweifel, unauflösliche Widersprüche und der Verlust des Vertrauens zu sich selbst sind dann die traurigen Resultate einer Erziehung, welche die Gesetze der Menschennatur nicht respektiert und weder auf die Entwickelungsstufe, noch auf die Selbstthätigkeit des werdenden Menschen Rücksicht genommen hat.

39. Von Wichtigkeit ist hierbei auch noch der Umstand, daß der biblische Geschichtsunterricht dieser Klasse auf die Urkunde der Religion zurückzugehen und aus der Quelle selbst zu schöpfen hat. „Trink' doch lieber aus dem Brunnen selbst" — räth Luther —, „als aus dem Bächlein, das dich zum Brunnen geleitet." Das „Suchet in der Schrift" kann unseren Kindern nicht genug empfohlen werden. Aus diesem Grunde erhält der biblische Geschichtsunterricht dieser Klasse auch erst dann seine rechte Stellung und Bedeutung, wenn er mit der Bibelkunde und dem Bibellesen zusammenfällt. Und darum verzichten wir auch an dieser Stelle auf die Aufstellung eines Lehrplans für den biblischen Geschichtsunterricht, sondern verweisen auf die unter dem Abschnitte „Bibellesen" gegebene Stoffvertheilung.

40. Nur noch eins muß an dieser Stelle zur Erörterung kommen. Unsere „Allgemeinen Bestimmungen" stellen nämlich die Forderung auf, daß „in das Lebensbild Jesu" auch die „Pflanzung und erste Ausbreitung der christlichen Kirche" aufgenommen und daß „an diese Geschichte sich in der einklassigen Volksschule dann diejenige der Begründung des Christenthums in Deutschland, der deutschen Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit anschließen soll". In mehrklassigen Schulen soll „dieser Unterricht und insbesondere auch die Darstellung der christlichen Kirchengeschichte entsprechend erweitert" werden.

Gegenüber diesen Forderungen ist zunächst das Beiwort „christlich" zu beachten. Das über die anderen Religionen etwa Mitzutheilende kann höchstens nur den Rahmen zu jenen Darstellungen bilden. Sodann ist zu beachten, daß der betreffende Unterricht den Schluß des oben geschilderten Unterrichtes in der heiligen Geschichte zu bilden hat und daß er demgemäß an das Ende des zweijährigen Kursus zu setzen ist (s. unter Bibellesen). Dem betreffenden Unterricht ist ein Zeitraum von ¼ Jahr (von Weihnachten bis Ostern) anzuweisen.

41. Was den ebenerwähnten kirchengeschichtlichen Unterricht anlangt, so ist derselbe, in rechter Weise betrieben, ein vortreffliches Mittel zur Förderung der religiösen Bildung. Wenn er freilich zu einem trockenen Aufzählen verschiedener Dogmenkriege, gehässiger Konfessionsstreitigkeiten und spitzfindiger Gezänke herabgewürdigt wird; wenn er Intoleranz, Fanatismus und Glaubenshaß aussäet; wenn er den Kindern das Ernste lächerlich macht und das Heilige widerwärtig darstellt; wenn die Kinder mit Haß gegen die Glieder anderer christlichen Kirchen erfüllt werden, so daß ihnen Toleranz und Bruderliebe sündlich erscheinen: dann ist die Sache gründlich verfehlt und der kirchengeschichtliche Unterricht wirkt nicht veredelnd, sondern verderbend. Der Lehrer hat sich darum immer zu sagen, daß

der Zweck der Kirchengeschichte lediglich und allein darin besteht, daß die Kinder durch den kirchengeschichtlichen Unterricht im allgemeinen erkennen lernen, wie sich das Christenthum unter schweren Kämpfen zur Weltreligion des Friedens emporgearbeitet und welchen Segen es unter allen Zonen gestiftet hat, daß sie sodann aber auch im besonderen erfahren, welche Opfer an Gut und Blut unsere Väter dahingegeben haben, um uns das theuere Evangelium zu erhalten, und welche ausdauernde Treue und erhebende Glaubenskraft sie als Streiter Christi dabei gezeigt haben. Die Kinder müssen durch die Kirchengeschichte erfahren, daß Christus kein todter Mann, sondern der in seiner Gemeinde Auferstandene und in ihr Lebende und Regierende bis in Ewigkeit ist, und daß sein Evangelium eine Kraft Gottes ist, selig zu machen alle, die daran glauben. Wenn durch dies alles die Kinder zu der Ueberzeugung kommen, daß auch sie ihre Mission am Gottesreiche und an seiner Ausbreitung haben, und daß es auch ihre Aufgabe ist, das Reich Gottes fördern zu helfen durch ehrbare Zucht und Sitte, durch Treue und Liebe und durch christlichen Sinn und Wandel: dann hat der kirchengeschichtliche Unterricht seinen Segen gebracht.

42. Um diesen Zweck zu erreichen, ist es nicht allein nothwendig, den Stoff in wenige große Abschnitte (Perioden) zu zerlegen, sondern innerhalb dieser Perioden auch den Kindern das Glaubensleben und Märtyrerthum berühmter Christen durch Vorhaltung großer und lebensvoller Charakterbilder lebendig und eindringlich in klaren und scharfen Zügen zu schildern. Es muß dabei freilich der Umstand mit in die Wagschale fallen, daß auch der weltgeschichtliche Unterricht unter den religiösen Gesichtspunkt zu stellen ist, so daß beide, Weltgeschichte und Kirchengeschichte, theilweise zusammenfallen und sich gegenseitig ergänzen. Indem wir in dieser Beziehung auf unseren Lehrplan für den weltgeschichtlichen Unterricht verweisen, bemerken wir, daß der zum systematischen Religionsunterricht gehörige kirchengeschichtliche Unterricht in unserer Schule folgende Momente hervorhebt: 1) die Ausbreitung des Christenthums durch die Jünger; 2) der Apostel Paulus und seine drei Missionsreisen; 3) die Verfolgungen des Christenthums, zuerst durch das Judenthum, sodann durch das Heidenthum, — die Märtyrer (Ignatius, Polykarpus, Perpetua und Felicitas, Laurentius ꝛc.); 4) das Christenthum erlangt den Sieg (Konstantin der Große). Allein nachdem dasselbe die äußeren Feinde besiegt hat, droht ein innerer Feind dem Bestehen und der Fortentwickelung des Christenthums Gefahr; 5) Irrthümer und Mißbräuche in der christlichen Kirche (Streitigkeiten, das Papstthum, die Spaltung der Kirche [in die römisch-katholische und griechisch-katholische]); 6) Schilderung des Verfalls der christlichen Kirche im Mittelalter; 7) die Vorläufer der Reformation; 8) die Reformatoren; 9) das Wesen und die Grundsätze der Reformation; 10) der dreißigjährige Krieg — das evangelische Kirchenlied; 11) die evangelische, lutherische und reformirte Kirche — der Einfluß der Freiheitskriege — die Union; 12) die Reformation im Heimatlande (Joachim I., Joachim II., Kurfürstin Elisabeth — die Einführung der Reformation in Halberstadt —); und 13) die Aufgabe der jetzigen evangelischen Kirche (Belehrungen über die neuesten Kirchengesetze ꝛc.).

43. Literatur.

1) Jäckel, 100 Erzählungen. Langensalza, Schulbuchhandlung. 60 Pf. (Das einfachste Werkchen dieser Art!)
2) Bischoff, Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig, Wöller. 2 M. 50 Pf. (Etwas erweiterter, wie Nr. 1.)
3) Demmer, Leitfaden der Kirchengeschichte. Berlin 1873. 3 M.
4) Leipoldt, Kirchengeschichte. Schwelm, Schertz.
5) Sackreuter, Kirchengeschichte. Darmstadt, Beyerle. 50 Pf.
6) Bodemann, Lebensbilder. Gotha, F. A. Perthes. 3 M. 80 Pf.

Ausführlicheres bieten:

7) Wippermann, Kirchengeschichte. Grimma, Gensel. 3 M.
8) Sauer, Kirchengeschichte. Dresden, Kuntze. 80 Pf.
9) Trautmann, Geschichte der christlichen Kirche. Dresden. 2 Theile. Lebensbilder aus der christlichen Kirchengeschichte. Berlin, evangelischer Bücherverein.
10) Strack, Missionsgeschichte von Deutschland. Leipzig, Schlicke. 3 M. 50 Pf.
11) Ostertag, Missionsgeschichte von Deutschland. Stuttgart. 1 M.
12) Dr. Schumann, Die Kirchengeschichte der älteren Zeit bis auf Karl den Großen. In Lebensbildern. Hannover, Brandes. 2 M. 50 Pf.
13) Dr. Schumann, Missionsgeschichte der Harzgebiete. Halle, Waisenhaus. 3 M.

2. Die Bibelkunde.

44. Wenn die Kinder die Nahrung zur Entwickelung ihrer religiösen Anlage aus dem Buche der religiösen Literatur, der Bibel, entnehmen und an den Ansichten und Ueberzeugungen der biblischen Individuen und Korporationen ihre eigenen religiösen Ansichten und Ueberzeugungen bilden, beleben und befestigen sollen, dann ist in erster Linie nothwendig, daß die Kinder mit der Bibel vertraut gemacht werden und Bibelkunde bekommen.

Die Bibelkunde kann man in einem engeren oder weiteren Sinne als „eine Kunde von der Bibel" auffassen. Nimmt man sie im engeren Sinne, so denkt man an eine übersichtliche Orientirung der biblischen Bücher, so daß die Kinder wissen, wo sie dies oder jenes Buch, diese oder jene biblische Geschichte zu suchen haben. Gewöhnlich macht man dabei die Kenntniß der Eintheilung, der Reihenfolge, der Verfasser der biblischen Bücher ꝛc. zur Hauptsache und staffiert das Gedächtniß der Kinder mit gelehrten Notizen und trockenen Inhaltsangaben aus, welche, weil sie langsam und schwer gelernt und leicht und schnell vergessen werden, nicht den mindesten Gewinn für die Schüler haben. Die Kinder bekommen dadurch eine Kunde von der Bibel ohne Kenntniß von derselben und gerathen dadurch in den Irrthum, als ob das Schwatzen über die Bibel oder von der Bibel eine Einführung in die Bibel unnöthig mache. Dazu kömmt, daß eine derartige Bibelkunde noch niemanden im Leide getröstet, in der Versuchung gestärkt und auf dem Sterbebette beruhigt hat; wohl aber sind viele dadurch in die Gefahr des voreiligen, hochmüthigen Aburtheilens und der leichtsinnigen, absprechenden Kritik verfallen.

Soll die Bibelkunde den rechten Segen bringen, so muß sie auf dem Princip der Anschauung ruhen, d. h. die Kinder müssen durch das Bibellesen die rechte Kunde von der Bibel bekommen, durch die Einführung den Inhalt der Bibel kennen lernen und somit zur rechten Bibelkenntniß gelangen. Eine Kunde ohne Erkenntniß ist auf allen Unterrichtsgebieten ein Unsinn.

Um die rechte, auf Anschauung gegründete Bibelkunde zu erlangen,

thut der Lehrer wohl, wenn er die Einleitung in die Bibelkunde mit einer Generalrepetition der gesamten biblischen Geschichte verbindet und jedem der beiden oben bezeichneten Jahreskurse eine kurze Orientierung vorausschickt. Wie dieselbe zu bewerkstelligen sein möchte, habe ich in meinem „Christlichen Religionsunterricht", Bd. I, unter dem Abschnitte „Die Bibel" gezeigt. Der Lehrer mag das Betreffende dort nachlesen. Er wird dann die Einsicht gewinnen, daß auf diesem Wege die Kinder eine Bibelkunde durch Bibelkenntniß, eine Uebersicht durch Einsicht bekommen und dadurch zugleich erkennen lernen, daß „in der Bibel ein großartiges Band der Einheit alle lebendige Mannigfaltigkeit verknüpft; denn nicht nur ist überall dasselbe Gottesbewußtsein, dasselbe Sittengesetz, derselbe Glaube an die göttliche Bestimmung des Menschen, sondern vor allem ist der lebendige Mittelpunkt der ganzen heiligen Schrift Christus, als der Vollender der Religion. Auf ihn weist alles Vorchristliche hin; von ihm aus wird rückwärts alles beleuchtet, so daß gesagt werden kann, das neue Testament liege im alten verborgen und das alte sei im neuen ausgelegt." (Langhans.)

Sind die Kinder in der Bibel so weit orientiert, daß sie durch die erlangte Uebersicht eine Einsicht in den Organismus der Bibel bekommen und durch fleißige Uebung die nöthige Fertigkeit erlangt haben, die dem Unterrichte zugrunde zu legenden Schriftstellen leise und schnell aufzuschlagen, so beginnt der systematische Kursus im

Bibellesen.

45. Wir haben dabei zunächst die Fragen nach dem Wann, Was, Wieviel und Wie zu betrachten.

Was zunächst das Wann des Bibellesens anlangt, so ist als Grundsatz aufzustellen, daß die Kinder die Bibel erst in der Oberklasse zum Lesen bekommen dürfen. Die Bibel ist kein Leseübungsbuch, sondern ein Erbauungsbuch und darf darum den Kindern erst dann gegeben werden, wenn sie vollständig geläufig und mit ordentlicher Betonung lesen können.

Bezugs des Was muß festgehalten werden, daß man den Schülern nur das für ihre Erkenntniß und ihre Seelenverfassung Zugängliche und Musterhafte bieten darf. Es soll und es darf darum nicht die ganze Bibel ohne Unterbrechung gelesen werden, sondern man muß aus derselben eine passende Auswahl der schönsten Stücke treffen. Bei dieser Auswahl ist alles auszuschließen, was nur für Erwachsene paßt, z. B. dogmatische Auseinandersetzungen, philosophische Begründungen, Psalmen, die gegen die Heiden eifern, oder biblische Abschnitte, welche gegen andersgläubige Christen polemisieren, endlich — und vor allem — Mittheilungen über geschlechtliche Verhältnisse rc.*) Alle diese Dinge

*) Diese Verhältnisse sind Veranlassung zu der Forderung der Herstellung eines Bibelauszugs geworden. Die Ansichten darüber gehen freilich noch weit auseinander. Der streng-kirchliche W. Stern und Männer der entgegengesetzten Richtung, z. B. Ammon, Zittel rc., reden einer Kinderbibel das Wort. (Vergl. J. F. Stahlknecht, Der Bibelauszug. Chemnitz, Ernesti.) Die vom Kultusministerium zu Dresden zu diesem Zwecke erwählte Kommission hat sich aber gegen die Sache ausgesprochen. Dr. R. Hoffmann (Dresden, Meinhold Söhne) hat neuerdings eine Schulbibel (nicht einen Bibelauszug) herausgegeben.

sind für lebensfrohe, im Konkreten lebende, menschenliebende und unbefangene Kinder ungeeignet. Es ist ferner alles wegzulassen, was der Form nach noch manches zu wünschen übrig läßt, was entweder zu weitläufig oder zu matt, oder zu überschwenglich (Offenbarung Johannis *)) dargestellt ist. Dagegen ist das herbeizuziehen, was nach Form und Inhalt musterhaft ist und was geeignet erscheint, vom Geiste der Kinder gefaßt zu werden, ihn zu läutern, zu erwärmen, zu erbauen und zu veredeln. Dabei ist noch darauf Rücksicht zu nehmen, daß die auserwählten biblischen Stücke geeignet sind, die daraus zu entwickelnde Lehre zum vollen Ausdruck zu bringen, so daß der Lehrer nicht in die Gefahr kömmt, den Inhalt pressen zu müssen. Er muß aus dem Vollen schöpfen können. Aus diesem Grunde werden auch für alle Zeiten schöne Psalmen, die zehn Gebote, die Gleichnisse Jesu, die Bergpredigt und eine Auswahl schöner Schriftstellen aus den biblischen Briefen (z. B. 1 Kor. 13) die ergibigste Ausbeute für den Religionsunterricht der Volksschule liefern und am eingehendsten zu behandeln sein. (S. den untenstehenden Lehrplan.)

Die Frage nach dem Wieviel des zu Lesenden ist theils von der geringeren oder größeren Ausführlichkeit der Erklärung, theils von der zugebote stehenden Zeit abhängig. In jedem Falle ist es eine gute Regel: Gib nicht zu viel auf einmal. Gib nur so viel, daß der Schüler den Heilsweg deutlich sieht, — gib die Hauptthatsachen der heiligen Geschichte, nicht mehr und nicht weniger. Es ist ebenso schädlich, zu viel, als zu wenig zu geben. Wir leben freilich in einer Zeit, in welcher das Wissen mehr nach der Quantität als nach der Qualität, mehr nach seinem Umfange als nach seiner Gediegenheit gemessen wird. Die Menschen haben jetzt einen krankhaften Hunger nach einer universalen Bildung und es ist daher kein Wunder, wenn auch die Fähigkeit des Lehrers nach seinen encyklopädischen Prätensionen gemessen wird. Fünf Samenkörner mögen auf einem bestimmten Raum hundertfältige Frucht bringen, während fünfhundert auf demselben schmalen Raum nichts hervorbringen. Sie sind eben mehr, als das Fleckchen Erde zu tragen vermag. Ebenso ist's mit dem Geiste! Daher muß der krankhafte Durst der Menschen, die gern „alles und noch einiges andere" wissen möchten, dieses Streben nach Vielwisserei in heilsamen Schranken gehalten werden. Man gebe dem Schüler Thatsachen, die, in sich vollendet, gleich den Weizenkörnern in den ägyptischen Pyramiden zu keimen, zu wachsen und Frucht zu treiben anfangen, sobald Sonnenschein und Regen den in ihnen schlummernden Lebenskeim wecken. Man hüte sich aber, den Geist des Schülers mit vielem und unnützen Ballast zu überbürden. Man verschmähe darum Umschweife! Man beschränke die Aufgaben, die Fragen, die Beweisstellen auf das Nothwendige! Allzuviel stumpft den Geist ab! „In der Beschränkung zeigt sich der Meister." „Dies ward schon oft gesprochen, doch spricht man's nie zu oft."

*) Eine sehr schöne Erklärung der Offenbarung Johannis hat Schellenberg geliefert (Mannheim, Tobias Löffler; 50 Pf.).

Was zuletzt das Wie des Lesens anlangt, so ist ein ganz besonderes Gewicht darauf zu legen, daß es zunächst mit dem der Sache entsprechenden Ernste geschehe. Ist schon das Aeußerliche beim Bibellesen von großer Wichtigkeit (das Hervornehmen, die Lage, das Anfassen des Bibelbuches, das Blättern, Schließen und Wegnehmen desselben), so noch ungleich wichtiger der Ton und das Tempo des Lesens. Wenn die Kinder mit ihren Augen durch die Zeilen jagen oder mühsam von Wort zu Wort weiterstolpern, wenn man am Tone die Gleichgültigkeit oder den Leichtsinn und den Mangel an Zusammengenommenheit merkt, dann ist die Bibelstunde keine Segensstunde. Die Kinder sollen die Bibel lesen nicht flüchtig, nicht leichtsinnig, sondern mit Bedacht, mit Einfalt, Wahrheit und Demuth, sie sollen sie lesen, wie ein gutes Kind den letzten Willen, das Testament seines Vaters liest. Es sollen alle darin lesen, denn sie ist für alle. Die sonst in keinem Testament bedacht sind, hier sind sie in zweien bedacht. Bibelstunden ohne Andacht sind eine Entweihung des Heiligen.

Soll aber der Religionsunterricht der Volksschule nichts anderes sein, als ein Unterricht in und aus der Bibel, dann muß auch dafür Sorge getragen werden, daß die Kinder die Bibel verstehen lernen. „Habt ihr das alles verstanden?" fragt Christus (Matth. 13, 51), und: „Verstehest du auch, was du liesest?" fragt Philippus den Kämmerer aus dem Mohrenlande. „Wie kann ich, so mich nicht jemand anleitet!" antwortete darauf der Kämmerer (Apstg. 8, 30—31). Sollen aber die Kinder „vollkommen im Verständniß werden" (1 Kor. 14, 20), dann thut es noth, daß der Lehrer die Bibel erklärt. Möchten wir es doch nicht vergessen, daß das Kind das Bedürfniß nach Verständniß hat und daß es sich deshalb seine eigenen Gedanken macht, wenn der Lehrer es versäumt, das Dunkle aufzuhellen und das nicht Verstandene zu erklären. Die wunderlichsten Mißverständnisse, die lächerlichsten Verkehrtheiten, denen man im Schulleben so oft begegnet, haben darin meist ihren Grund. An Beispielen dazu ist nirgends Mangel, und die meisten Menschen können solche reichlich aus dem Schatze ihrer eigenen Jugenderfahrungen liefern!

46. Bezugs der Bibelerklärung ist zunächst festzustellen, daß alle unnöthigen Erklärungen zu vermeiden sind. Zu diesen unnöthigen Erklärungen gehören theils solche, die etwas erklären, was man nicht zu erklären braucht, theils solche, die etwas erklären wollen, was man nicht erklären kann. Die Wiederkäuerarbeit ist des Lehrers ebenso unwürdig, als das Erklärenwollen des Unerklärbaren unnütz, ja schädlich ist.

Der Lehrer muß sich sodann aber auch sagen, daß alle nöthigen Erklärungen das Maß des Nothwendigen nirgends überschreiten dürfen und daß man deshalb den Stoff weder zerreden noch breittreten, weder ertödten noch verwässern darf. Wir können darum nicht sorgfältig genug alles fernhalten, was jenes einfältige, plastische Auffassen, jenes innerliche, stille Schauen in das Heiligthum der Schrift stört, z. B. jenes flach-prosaische und grundnüchterne Zerfragen des Textes, jenes langweilige Erklären der biblischen Poesie, jene der geistigen

Reife des Kindes vorgreifende Verstandestortur, jenes Mäkeln und Bekritteln des Stoffes, jene leidige Gründlichkeit, die ihre Kunst im Haarspalten oder im Pulverisieren der Begriffe und im Zermalmen der göttlichen Samenkörner sucht, u. s. w. Schon ein gutes Vorlesen des biblischen Stoffes, eine gute Betonung der Sprache, eine richtige Einhaltung der Interpunktion (z. B. bei Röm. 12, 14), trägt außerordentlich viel zum Verständniß desselben bei. Wo dies nicht ausreicht, mögen dann kurze, schlichte, kräftige, herzliche, markige, den Nagel auf den Kopf treffende Erklärungen folgen. Was inbezug auf Geschichtliches, Geographisches, Volksthümliches, Sprachliches zu sagen ist, darf nicht fehlen; nur soll der Lehrer nicht vergessen, daß weder diese äußeren Erklärungen, noch die Aufsuchung der logischen Disposition die Hauptsache sind, sondern daß es vorzugsweise auf den ästhetischen, praktischen und religiösen Inhalt der Erklärungen ankömmt. Eine wichtige Regel ist dabei, daß wir das Einzelne des Schriftabschnittes aus dem ganzen Zusammenhange heraus verstehen lernen, nicht aber etwa umgekehrt das Verständniß des Ganzen durch Erklären des Einzelnen zu schaffen suchen. Hat der Lehrer den Zusammenhang des Ganzen und des Einzelnen erfaßt, dann suche er den vorliegenden Stoff durch lebendige Verbindung mit anderen verwandten Stoffen anschaulich und erklärlich zu machen, z. B. die Hoheit der Bergpredigt durch Erinnerung an Mosaische Aussprüche, so daß ein Spruch durch den andern, ein Gleichniß durch das andere, überhaupt die Bibel durch sich selbst erklärt wird. Bei ganzen biblischen Schriften ist auf die Entstehungszeit, auf die damaligen Zeitverhältnisse, auf die Anschauungsweise des Verfassers, auf die Veranlassung zur Abfassung des betreffenden Buches, auf übersichtliche Gruppierung des Materials und des Gedankenganges und auf die Verdeutlichung schwieriger Stellen (Exegese) Rücksicht zu nehmen. Doch sage sich der Lehrer immer und immer, daß das Wichtigste in der Bibelstunde das erbauliche Lesen des göttlichen Wortes ist und daß die Erklärung nur dann eine Macht wird, wenn der Lehrer mit rechter Haltung, religiöser Stimmung und in demüthiger, zutreffender Art den Kindern das darbietet, was auf ihr Herz wirkt und ihren Willen adelt. Das ist die Hauptsache, daß der Lehrer den Kindern sagt und zeigt, wie sie's machen sollen, um christlich zu leben. Wenn das Einlesen nicht zu einem Einleben, nicht zu einem Thun des göttlichen Wortes führt, dann ist alles umsonst.

Wenn der Lehrer dem biblischen Stoff zu dieser willenbestimmenden Macht verhilft, dann ist er ein guter Säemann gewesen, denn das Aufgehen der keimfähigen Saat legt Zeugniß für ihn ab, daß er es nicht allein verstanden hat, den Samen weder zu dicht noch zu dünn zu säen, sondern daß er auch den Herzensboden der Kinder vor dem Einstreuen in rechter Weise bearbeitet hat. Der rechte Säemann hat eben die meiste Arbeit vor dem Säen, und es folgt daraus, daß das Meiste und Beste von dem, was in manchen Schulen nach der Mittheilung des Stoffes zu geschehen pflegt, vor der Mittheilung desselben geschehen müßte. Die rechte Vorbereitung des Lehrers und die durch

ihn zu bewerkstelligende Gemüthsvorbereitung der Kinder ist das Beste, was ein geschickter Lehrer zur Verständlichmachung des biblischen Stoffes thun kann.

47. Nach der Vorbereitung folgt das Lesen, dann die Erklärung und zuletzt die Anwendung des Ganzen. Die Anwendung, die ungezwungen aus dem Texte entwickelt werden muß und nicht an den Haaren herbeigezogen werden darf, soll weder in haarspaltende Katechesen, noch in lange Predigten ausarten, sondern muß so kurz und präcis als möglich sein. Dabei hat der Lehrer vor allem das wirkliche Leben der Kinder ins Auge zu fassen und die Kinder so zu leiten, daß sie an die Bibel mit keiner anderen Frage als mit der einen gehen: „Was sagt das Wort mir?“ Sich selbst muß das Kind in der Bibel finden, sein Leben muß es im Spiegel des göttlichen Wortes betrachten, sein Verhalten muß es nach dem Gebote Christi gestalten. Darum ist auch das Herbeiziehen des Einfachsten und Nächsten, was des Kindes Herz, seine Liebe und seine Sorge, seine Freude und seine Noth berührt, besser als alle gelehrten Erklärungen und alle sprachlichen Düfteleien. Gerade diese letzteren sind's, welche dem Bibelworte so oft die Kraft nehmen oder ihm Abbruch thun und das Kind nicht dazu kommen lassen, das Wort auf sich und auf sein eigenes Leben anzuwenden. Macht es der Lehrer zu seiner wichtigsten Sorge, das Wort Gottes zu einem Worte zu machen, das des Kindes eigenste Angelegenheit behandelt, dann wird er bei gutem Willen auch ohne weitere Anweisung das Rechte treffen, vielleicht die vorliegende Lehre durch ein schlagendes Beispiel aus dem Leben veranschaulichen, durch ein kerniges, deutsches Volkssprichwort bekräftigen, oder in einem schönen Satze des Lutherischen Katechismus zusammenfassen, oder den gefundenen Gedanken in das Lied eines frommen Dichters einkleiden &c.

Versteht es der Lehrer, dem Kinde die Bibel lieb und werth zu machen, dann wird das Schul-Bibellesen auch zum Haus-Bibellesen werden. Die Bibel wird dann nicht allein ein Schul- und Hausbuch, sondern auch ein Lebensbuch für das Kind sein. Die Heilslehre wird dann mehr und mehr für das erkannt werden, was sie sein soll, nämlich eine Anweisung zum rechten Wandel auf dem Heilswege, eine Anleitung zum Thun der Gebote dessen, der gesagt hat: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.“

Nach den vorstehenden Grundsätzen, ist der nachstehende mit der biblischen Geschichtsstunde in Verbindung stehende Bibellesestoff ausgewählt. Derselbe ist auf zwei Jahre berechnet, so daß die Kinder des dritten Schuljahres den einen Theil des Stoffes zweimal bekommen. Das ist sicherlich kein Unglück, auch wenn man Scheibes Wort nicht buchstäblich nimmt: Ein Schüler muß etwas dreimal lernen und dreimal vergessen, um es durch Lernen zum viertenmale für immer zu behalten.

48. Vertheilung des Lehrstoffes.

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
	Erstes Jahr. A. Die Vorbereitung.		
1—2	Die Urzeit.	1 Mos. 1; 2, 18; 3, 15; 4, 6—7; 6, 5—8; 9, 11—13 und 26.	Uebersicht über das 1. Buch Mose.
3—4	Die Patriarchen.	1 Mos. 12, 1—3; 18, 22—33; 22, 1—19; 28, 10—22; 32, 9—11; 49, 8—10.	[Lage, Grenzen, natürliche Eintheilung, Beschaffenheit des Landes Kanaan.]
5—6	Moses und das Gesetz (die gottesdienstlichen Einrichtungen der Juden 2c.).	4 Mos. 6, 24. 5 Mos. 6, 4. 5; 18, 15. 18; 32, 1—12.	Uebersicht über das 2. Buch Mose.
7	Repetition.	Repetition.	Rückblick auf die 5 Bücher Mose.
8	Die Eroberung des Landes Kanaan und die Zeit der Richter.	Jos. 1, 1—9; 24, 14—15. 1 Sam. 2, 1—10; 3, 10; 8, 7. 8; 15, 22. 23; 16, 7.	Das Buch Josua; das Buch der Richter; das Buch Ruth. [Eintheilung des Landes Kanaan nach den zwölf Stämmen.]
9	Das Königthum in Israel.	1 Sam. 17, 37 u. 45. 2 Sam. 7, 12. 13. (Hiob 1; 2; 3; 19; 38, 2—7.)	Bücher Samuelis und die Bücher der Könige. (Das Buch Hiob.)
10—14		Ps. 1; 19; 23; 46; 51; 90; 103; 104; 110; 121; 126; 137; 139 *).	Der Psalter.
15		1 Kön. 3, 7—13; 8, 28 bis 52. Spr. 9, 10; 10, 4. 5. 27; 13, 20. 24; 16, 6. 9. 18; 19, 5. 26; 22, 1. 2; 23, 26. Pred. 12, 13. 14.	Die Sprüche, der Prediger und das Hohelied Salomonis.
16	Repetition.	Repetition.	Repetition. [Ausdehnung des Reiches zur Zeit Davids und Salomos.]
17—19	Die Propheten (Ueberblick über die Geschichte des Reiches Israel — Von der Theilung des Reiches bis auf Ahab — Elias u. Elisa — Die Gefangenschaft — Daniel).	1 Kön. 12, 14. Hos. 4, 1. 2; [7, 11—12; 10, 2. 3. 8; 11, 1. 2. 6; 13, 9; 14, 10.]	

*) Vgl. hierzu: Emil Taube, Kurze Auslegung der Psalmen. Düsselthal.

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
	(Weissagungen auf Christum.)	1 Mos. 3, 15; 12, 3; 49, 10. Jes. 11, 1. 2; 7, 14. Dan. 9, 24. 25. Mich. 5, 1. Jes. 40, 3—5. Mal. 3, 1; 4, 5. 6. Sach. 9, 9. Jes. 53, 4. 5. Ps. 110, 1. Joel 3, 1. Ps. 2, 6. 7. 5 Mos. 18, 18. Ps. 110, 4. Ps. 24, 7—10. Jes. 9, 2—7; 2, 2—4.	Namen und Eintheilung der prophetischen und apokryphischen Bücher.
	(Die Zeit der Makkabäer. Israel zur Zeit Jesu in geographischer, politischer und religiöser Beziehung.)	Jes. 1, 3; 5, 20; 6, 3; 9, 1—7; 11; 40, 1—11 (V. 12—31); 53; 60, 1—6. Jerem. 2, 13. 19; 5, 24; 6, 22. 23. 26; 8, 7; 23, 5; 17, 5. 7. 9. 14.	
20	Repetition.	Repetition.	Repetition. Namen und Eintheilung der Bücher des a. Testamentes.
21	Johannes der Täufer.	Luk. 1, 1—25; 1, 57—80; 3, 1—15. Mark. 6, 17—29.	
		B. Die Erfüllung.	
	I. Das Leben Jesu:		
22—23	a) Jesu Jugend.	Joh. 1, 1—18. Luk. 1, 26—38; 2, 1—40.	Anm.: Die Abschnitte, welche auch Sonntagsevangelien sind, kommen in der Perikopenstunde zur Betrachtung u. werden hier deshalb nur repetitorisch betrachtet.
24—25	b) Jesu erstes Auftreten.	Matth. 4, 18—25. Joh. 1, 29—51. Luk. 5, 27—32. Luk. 6, 12—16; 9, 57—62; 10, 1—22. (Matth. 10, 16ff.)	
26	c) Seine Verklärung. Repetition.	Matth. 17, 1—9. Repetition.	
	II. Jesu Thaten:		
27—28	a) Wunder, die seine Macht über die Natur bekunden.	Matth. 14, 13—21. (Joh. 6, 7—15. Luk. 9, 11—17.) Matth. 14, 22—36.	
29—30	b) Krankenheilungen.	Luk. 4, 31—44; 8, 26—40. Joh. 5, 1—13. Joh. 9.	
31	Todtenerweckungen.	Joh. 11, 1—44.	
32	Repetition.	Repetition.	
33	Seine Freunde und seine Feinde.	Luk. 18, 15—30; 19, 1—10. Luk. 7, 36—50; 10, 38—42. Joh. 12, 1—11. Luk. 5, 27—6, 16.	

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
		Matth. 22, 15. Matth. 23. Joh. 11, 44—57. Luk. 11, 39—54.	
34	Repetition.	Repetition.	
35—36	Sein Leiden und Sterben.	Luk. 18, 31—34. Matth. 21, 1—9. (Joh. 12, 1—11.) Matth. 21, 12—22. Luk. 22, 1—20. Joh. 13, 2—38. Joh. 17. Matth. 26, 36—56. Joh. 18, 12—24. Matth. 26, 57—75. Matth. 27, 1—10. Joh. 18, 28—38. Luk. 23, 5—16. Matth. 27, 15—30. Joh. 19. 4—17. Luk. 23, 26—33. Joh. 19, 19—24. Luk. 23, 34—43. Joh. 19, 25—27. Matth. 27, 46—47. Joh. 19, 28—30. Luk. 23, 46. Matth. 27, 51—56. Joh. 19, 31—42. Matth. 27, 61—66.	
37—38	Seine Auferstehung und Himmelfahrt.	(Mark. 16, 1—8.) (Matth. 28, 2—4. Luk. 24, 4—8. Joh. 20, 1—10.) (Matth. 28, 11—15.) Joh. 20, 11—18. Luk. 24, 13—49. Joh. 21, 1—21. (Mark. 16, 14—20.) Matth. 28, 16—20. Apstg. 1, 1—11.	
39—49	Repetition.	Repetition.	Uebersicht über die vier Evangelien.

Zweites Jahr.

	III. Jesu Lehre:		
1	a) Jesu Zeugnisse über sich selbst. (Vergleichungen.)	Luk. 4, 16—30. Joh. 14, 6—11. Joh. 7, 16—32. Joh. 15, 1—16; 6, 16—71.	Anm.: Die Gleichnisse und die anderweiten Abschnitte, welche Sonntagsevangelien sind, also in der Perikopenstunde besprochen und gelesen werden, sind hier nur repetitorisch zu behandeln.
2	b) Jesu Gespräche über das Himmelreich.	(Joh. 3, 1—21.) Joh. 4, 1—42.	
3—6	c) Die Bergpredigt.	Matth. 5—7.	
7	Repetition.	Repetition.	
8—13	d) Die Gleichnisse des Herrn.	Matth. 13, 44—46; 20, 1—16. Luk. 13, 6—9; 15, 11—32.	

Schulwoche.	Biblische Geschichte.	Bibellesen.	Bibelkunde.
		Luk. 11, 1—13; 18, 1—8. Matth. 25, 14—30; 22, 1—14; 25, 1—13; 21, 33—46; 13, 3—23 u. 31—33. Mark. 4, 26—29. Luk. 5, 36—39. Matth. 13, 24—30; 25, 31—46.	
14—15	e) Weissagungen des Herrn.	Matth. 16, 21—23. Joh. 6, 32; 12, 32. Matth. 24, 1—2; 24, 8—13; 24, 30—31.	
	Repetition.	Repetition.	Ueberſicht über die vier Evangelien.
16—18	Das Pfingstfest und die erste christliche Gemeinde.	Apstg. 2 (3; 4; 5; 6; 7 u. 8).	
19	Repetition.	Repetition.	Repetition.
20	Der Apostel Paulus.	Apstg. 9.	
21—22		Apstg. 13 u. 14. Gal. 2.	
23—25		Apstg. 15, 35 bis 18, 22. 1 Theſſ. 4, 9—12; 5, 12—25. 2 Theſſ. 3, 1—13.	Die Briefe des Paulus an die Theſſalonicher.
26—27		Apstg. 18, 23 bis 19, 40. 2 Kor. 8; 9; 11, 22—31.	Die Briefe des Paulus an die Galater u. die Korinther.
28	Repetition.	Repetition.	Rückblick auf die Apostelgeschichte.
29—31		Röm. 12—16. (1 Kor. 12; 2 Kor. 6. Gal. 5 u. 6. Eph. 4—6. Phil. 2; 4, 4—13. Kol. 3, 8—25. 1 Tim. 3; 6. 2 Tim. 2; 4, 1—8. Tit. 2.)	
32—33	Die Wirksamkeit der übrigen Apostel.	Apstg. 10; 12. 1 Petr. 2. 1 Joh. 1; 2; 4.	Die sieben katholischen Briefe u. die Offenbarung des Johannes.
35	Repetition.	Repetition.	Die Bibel: a) Namen der Bibel.
36	Die Christenverfolgungen. Der Sieg des Christenthums (Konstantin, Augustinus).	Röm. 8, 18—39.	b) Eintheilung u. Einprägung der bibl. Bücher.
37	Ausbreitung des Christenthums in Deutschland.		
38	Die Reformation.		Bibelübersetzungen.
39	Das religiöse Leben der Jetztzeit.	1 Kor. 13. Jak. 1.	
40	Repetition.	Repetition.	Repetition.

Literatur.

1) Kehr, Der christliche Religionsunterricht. 2 Bde. Gotha, Thienemann. 8 M.
2) Postel, Bibelkunde. Langensalza, Greßler. 3 M. 75 Pf.
3) F. Bertsch, Geschichte des alten Testamentes und seines Volkes. Gotha, Besser. 1 M. 50 Pf.
4) J. Keller, Grundriß einer historischen Einleitung in die Bibel. Aarau, Sauerländer. 2 M. 40 Pf.
5) Kirchhofer, Leitfaden zur Bibelkunde. Stuttgart, Steinkopf. 3 M.
6) Dr. Weber, Kurz gefaßte Einleitung in die heilige Schrift alten und neuen Testamentes. Nördlingen. 3 M. 40 Pf.
7) Rettig, Bibelkunde. Hannover, Hahn. 2 M.
8) Schütze, Die vier Evangelien und die Apostelgeschichte. (Für Volksschulen!) Leipzig u. Dresden, Arnold. 6 M. 60 Pf.
9) Besser, Bibelstunden. Halle, Mühlmann.
10) Oosterzees Johannesevangelium. Gütersloh, Bertelsmann. 2 M.

Größere Bibelwerke sind folgende:

1) Dächsel, Die Bibel. Breslau, Dülfer.
2) Lisko, Die Bibel. 2 Bde. Berlin, Müller. 19 M. 50 Pf.
3) v. Gerlach, Die heilige Schrift. 6 Bde. Berlin, Schlawitz. 18 M.
4) Thudichum, Schulbibel. 2 Bde. Heidelberg, Mohr. 2 M. 80 Pf.

u. a. m.

3. Die Auslegung der Perikopen.

50. Es ist diese Lehrstunde ein Zweig des Bibellesens. Jedenfalls ist es gerathen, in der Schule die Perikopen mit den Kindern zu lesen und den letzteren dadurch nicht allein die Entstehung und Bedeutung unserer Feiertage, sondern auch die würdige Begehung derselben ans Herz zu legen. Gerade in unserer Zeit ist es nöthig, daß die Kinder ein klares Verständniß der Ordnung des christlichen Kirchenjahres, des öffentlichen Gottesdienstes und der Bedeutung des kirchlichen Lebens bekommen. Es mag hierbei zugleich bemerkt werden, daß der Lehrer die Kinder der Oberklasse zum fleißigen und würdigen Kirchenbesuche zu ermahnen und überhaupt alles zu thun hat, um das kirchliche Leben reiner und inniger zu gestalten. Er soll darum nicht allein mit Achtung von der Kirche reden, sondern auch den Kindern den Segen der öffentlichen Gottesverehrung ins rechte Licht stellen. Nur soll er die Kinder zum Kirchenbesuche nicht etwa mit Gewalt zwingen und sie bei Unterlassung des Kirchenbesuches nicht züchtigen. Der Lehrer würde dadurch in ungerechtfertigter Weise in die häuslichen Verhältnisse eingreifen und seine Amtspflicht überschreiten. Nicht der Prügel und nicht die Furcht vor der Strafe sollen die Leute zur Kirche treiben, sondern es stehet geschrieben: „Welche der Geist Gottes treibet, die sind Gottes Kinder.“

Was die Bedeutung des christlichen Kirchenjahres anlangt, so findet der Lehrer darüber das Nöthige in meinem „Christlichen Religionsunterrichte“, Bd. II. Ueber die Behandlung der einzelnen Perikopen geben die folgenden Werke die erforderliche Auskunft:

1) Sperber, Erklärungen der Sonn- und Festtagsevangelien des christlichen Kirchenjahres. 3 M. 50 Pf.
2) H. Kietz, Zum Sonntag. Erklärung der Perikopen rc. Wittenberg, Herrosé. 2 M. 80 Pf.
3) Crüger, Das evangelische Kirchenjahr. Erklärung sämtlicher Sonntagsevangelien. 1 M. 50 Pf.

4) Emil Richter, Praktische Erklärung der schwierigen Stellen. 2 Bde. Gotha, Fr. A. Perthes. 6 M.
5) L. Steger, Katechetisches Handbuch zur Erklärung der Evangelien. Nürnberg, Raw. 4 M.
6) Lang, Erklärung der Episteln. Görlitz, Wollmann. 1 M.
7) W. Janeke, Epistelbüchlein. Berlin, Wohlgemuth, 1870.

Sehr beachtenswerth sind dabei auch:

C. R. Fuchs, Schriftgemäße Predigtentwürfe über die Perikopen des christlichen Kirchenjahres. Halle, Richard Mühlmann, 1854. 15 M.

sowie die Predigten über die Perikopen von:

Gerok. Stuttgart, Greiner & Oetinger.
Caspari. Erlangen, Th. Bläsing.
Ahlfeld. Halle, R. Mühlmann

u. a. m.

4. Das Kirchenlied.

51. Um den Menschen sittlich zu machen, muß man ihn ästhetisch bilden. Aesthetische Naturanschauungen, gemüthergreifende Ereignisse und besonders poetisch-schöne Dichtungen sind vorzügliche Bildungsmittel zur ästhetischen und dadurch zugleich zur religiösen Erziehung. Die Poesie auf religiösem Gebiete zeigt sich nun am herrlichsten im Kirchenliede. Daß Kirchenlieder im Religionsunterrichte zu benutzen sind, ist darum eine über allem Zweifel erhabene Sache. Oder welcher Lehrer möchte wohl diese Ströme heiliger Dichtkunst, die im Brünnlein der heiligen Schrift ihre Quelle haben und die sich durch alle Jahrhunderte hindurch, besonders aber in deutscher Zunge so gewaltig ergossen haben, bei seinem Religionsunterrichte missen? In den meisten Kirchenliedern sind des Menschen Leid und Gottes Liebe, der Seele Fragen und Gottes Antwort eins; es sind Früchte der Christentreue, hervorgegangen aus einem heiligen und seligen Leben und gereift in der Hitze innerer und äußerer Trübsale; es sind Erbstücke aus der Vergangenheit unserer Väter, die auf Kind und Kindeskind fortgeerbt sind und an denen sich noch heute die gesunkene Zuversicht Tausender aufrichtet. Es sind Volkslieder im besten Sinne des Wortes. Wie die Reformation einst nicht allein besungen, sondern auch ersungen worden ist, so leben auch noch heute Lieder, wie Paul Gerhardts „Befiehl du deine Wege ꝛc.", Georg Neumarks „Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.", Luthers „Ein' feste Burg ist unser Gott ꝛc.", frisch und warm im Herzen des deutschen Volkes und werden von den Bekennern des Evangeliums gesungen werden, so lange im Herzen unseres Volkes noch der Geist echten Christenglaubens lebt*). Also daß Kirchenlieder in der Schule benutzt werden — theils auswendig gelernt, theils gelesen oder gebetet und gesungen —, das ist eine ab- und ausgemachte Sache. Anders liegt freilich die Frage: Welche Kirchenlieder sollen beim Religionsunterrichte der Schule benutzt werden?

Je größer der Vorrath an religiösen Dichtungen ist, um so mehr ist die Frage nach der Zahl und der Auswahl der dem Unterrichte zu-

*) „Sie klingen in unserem Gemüthe wie Glocken der Heimat, deren Ton doch von keinem anderen Geläute an Wohlklang erreicht wird." (Schneider.)

grunde zu legenden Lieder gerechtfertigt. Wenn irgendwo, so verdient gerade hier der Satz hervorgehoben zu werden, daß es nicht auf die Quantität, sondern auf die Qualität der Lieder ankömmt. Jeden Monat ein schönes Kirchenlied gut und für das ganze Leben sicher gelernt, ist mehr werth als eine übergroße Anzahl Lieder, die dem Kinde das Heilige verbittern und widerwärtig machen. Auch darf bei der Auswahl der zu lernenden Lieder der Unterschied zwischen alt und neu nicht maßgebend und bestimmend sein, sondern es kömmt lediglich und allein auf den heiligen Geist an, der in den Liedern lebt; auf jenen fröhlichen, lebendigen und kräftigen Christenglauben, der sich in ihnen ausprägt; auf die fromme Poesie, die mit ursprünglicher und unaussprechlicher Gewalt das Herz erfaßt, durchglüht und begeistert. Sogenannte Kernlieder, wenn sie durch ihre veraltete Sprache oder durch ihre unästhetischen Bilder Anstoß erregen, sind ebenso zu vermeiden wie manche neuere Lieder, die zwar oft recht schöne Worte, aber wenig Sinn haben*). Am verdächtigsten sind in manchen Gesangbüchern die sogenannten „verbesserten" Lieder. Dieselben sind oft in einer Weise „verbessert" (oder richtiger verwässert), daß die eigentlichen Dichter es sich ganz gewiß verbitten würden, wenn sie ihre Namen unter solchen entstellten Liedern sähen. Es ließen sich aus manchen Kirchengesangbüchern unglaubliche Beispiele solcher Verschlechterungen anführen! —

Bei der Auswahl sollte man ferner den lyrischen Liedern den Vorzug vor den didaktischen geben. Letztere enthalten oft nichts weiter als gereimte Prosa. Vor allem aber sollte man recht sorglich schöne, christliche Trost- und Hoffnungslieder pflegen, weil diese am meisten geeignet sind, die gesunkene Zuversicht Bekümmerter, Kranker und Sterbender aufzurichten. Gerade in den Lebenslagen, in denen nichts, selbst das Leben nicht mehr halten will, greift der Mensch am ehesten zu solchen Liedern und stützt sich auf sie, wie der müde Wanderer auf seinen Stab. — In jedem Falle ist nicht die Zeit der Abfassung des Liedes, sondern der Geist des Liedes, und damit der Geist des Dichters, bei der Wahl das entscheidende Moment. Und das ist's auch, was für den Lehrer bei der Behandlung des Liedes in der Schule leitendes Princip sein muß. Der Lehrer muß seine Schüler in diesen heiligen Geist des Liedes einführen, er muß die Kinder in die Empfindung und in die aus derselben hervorgegangene Betrachtungsweise des frommen Sängers hineinversetzen, so daß sie, indem sie das Lied in sich aufnehmen, es zugleich mit dem Sänger aus sich heraussingen, also fremde Empfindungen zu eigenen Gefühlen machen. Denn wenn das Kind nicht innerlich durchlebt und wenn es nicht fühlt, um was es sich hier handelt, so ist der Zweck, das Lied in die Herzen der Kinder zu bringen, verfehlt. Es ist ja ganz gut, daß man bei der praktischen Behandlung des Liedes die Worterklärung nicht fehlen läßt, daß man den Grundgedanken des Liedes angibt, den logischen Gedankengang und Zusammenhang nachweist, etwa die

*) Gute Liedersammlungen aus neuerer Zeit sind: Spitta, Psalter und Harfe (Leipzig, Friese). Kraus, Geistliche Lieder (Darmstadt, Will). Hammer, Leben und Heimat in Gott (Leipzig, Volkmar.)

Disposition aufstellt und den biblischen Grund sucht, auf dem das Lied erwachsen ist ɩc.; aber vor allem ist doch nothwendig, daß der Lehrer in den Stunden der Weihe und Andacht das Herz des Kindes zum Aufnehmen des Göttlichen empfänglich macht und seinen Unterricht so anlegt, daß in das Gemüth des Kindes der Geist des Dichters und damit der Geist des Liedes überströmt.

Der Lehrer wird darum immer wohlthun, wenn er zu den Quellen aufsteigt, aus denen das Lied entsprungen ist; wenn er seinen Schülern das Leben des Dichters und die geschichtliche Veranlassung zur Abfassung des Liedes mittheilt; wenn er die Wirkungen des Liedes, die es unter merkwürdigen Umständen hervorgebracht hat, den Kindern recht lebendig schildert und durch dies alles die Kinder in den Geist des Dichters und des Liedes weihend einführt, so also, daß sie sich bei dem Liede: „Befiehl du deine Wege ɩc.“ auch wirklich so getröstet fühlen und so geduldig werden, wie Paul Gerhardt es war, als er in dem Liede alle seine Sorge auf den Herrn geworfen hatte; daß bei dem Liede: „Wie soll ich dich empfangen ɩc.“ auch wirklich ein Verlangen nach dem Herrn entzündet wird, und daß der evangelischen Kirche Kriegsgesang: „Ein' feste Burg ist unser Gott ɩc.“, immer aufs neue wieder das Herz mit jenem Glaubensmuthe und jener Festigkeit erfüllt, welche, „und wenn die Welt voll Teufel wär' ɩc.“, getrost dem Feinde entgegensieht, denn „das Reich Gottes muß uns doch bleiben“. Bei solcher Behandlung haben dann die Kinder das Lied nicht allein mit dem Kopfe aufgefaßt, sondern auch mit dem Herzen verstanden, und dann steht auch zu erwarten, daß sie das Lied nicht allein gut vortragen werden, sondern daß es auch seine Frucht bringen wird im Gemüthe und im Leben. Durch diese Auffassung der Behandlung der Kirchenlieder erklärt es sich nun auch, weshalb die Charakterschilderung der vorzüglichsten Kirchenlieder-Dichter nicht fehlen darf, und daß manch schönes Lied, dessen Geist aber dem Geiste des Kindes noch zu fern liegt und dessen „Sinn“ noch nicht als „Gesinnung“ im Innern des Kindes sich entfalten kann, lieber wegzulassen ist *).

Die alte Regel: Zuerst der Autor (der Verfasser), dann der Tenor (der Inhalt), endlich der Valor (die Kraft und der Werth des Liedes), bleibt also auch noch für heute empfehlenswerth. Indes steht auch kein Hinderniß entgegen, andere Wege einzuschlagen, z. B. sofort mit dem Vorlesen oder, noch besser, mit dem Deklamieren des Liedes zu beginnen und daran die Besprechung anzureihen, denn „wird die Poesie gut vorgetragen, dann bekömmt alles Leben, dann strahlt die beseelende Stimme Licht und Glut auf die Vorstellung, dann erst fühlt man, daß Poesie etwas anderes, etwas Erhabeneres ist, als Prosa“. Nur um

*) Uebrigens macht das Leben dem Kinde gar vieles deutlich, was die Schule nur annähernd klar machen konnte. Hoffentlich hat jeder nur einigermaßen erfahrene Lehrer genug Beispiele für die Richtigkeit dieser Behauptung aufzuweisen. Es gilt dies besonders von den Trostliedern, welche erst in den Stunden der Leiden zum vollen Verständniß kommen, dann aber auch um so segensreicher wirken.

Gotteswillen keine Verhunzung des Liedes durch grammatische Exkursionen! „Zu grammatischen Zwecken ein Lied verwenden, heißt einen Helden todtschlagen, oder eine Grazie würgen, um an der Leiche zeigen zu können, auch solch ein Wunderbild bestehe bloß aus Haut, Rumpf und Gliedmaßen." Was erklärt wird, kann sich nur auf die Wegräumung von Hindernissen (dunkle Ausdrücke 2c.) beziehen, welche das Wohlgefallen am Schönen stören oder das Verständniß nicht zu seinem Rechte kommen lassen.

Wenn das Lied (kurz und gut) erklärt ist, dann muß es eingeprägt werden und zwar so fest und so sicher, daß es noch in den spätesten Jahren Eigenthum des Menschen ist. Gar Mancher hat das Lied: „Befiehl du deine Wege und was dein Herze kränkt 2c.", unter dem Schutte der Weltfreude lange Zeit vergraben, aber in den Stunden der Trübsal es sich zum Trost aus dem Schutte der Vergangenheit wieder hervorgeholt und seine gebeugte Seele an ihm wieder aufgerichtet. Gar manche Mutter denkt erst am Sterbebette ihres Kindes, wenn sie dem entschlafenen Liebling den letzten Kuß auf die bleichen Wangen drückt, wieder an das Wort: „Was Gott thut, das ist wohlgethan", das sie einst in der Schule gelernt hat, und erst jetzt betet sie das herrliche Lied, zwar leise und still, aber glaubensfreudig und herzerhebend. Man lasse sich darum die Mühe der öfteren Repetition doch ja nicht verdrießen; es gilt auch hier das Wort: „Verdirb es nicht, es ist ein Segen drin."

52. Aus dem Gesagten ergibt sich nun eigentlich von selbst, wann das Lied in der Schule zur Anwendung kommen soll. Manche haben vorgeschlagen, es mit dem Kirchenjahre in Verbindung zu bringen, also z. B. wenn die Adventsglocken das neue Kirchenjahr einläuten, zu beten und zu singen: „Wie soll ich dich empfangen?" oder: „Kömmst du nun, Jesu, vom Himmel herunter auf Erden", wenn die heilige Weihnachtszeit anbricht und der leuchtende Christbaum Licht und Leben in die kalte Winterszeit ausstrahlt u. s. w. Andere haben gemeint, es sei besser, das Kirchenlied mit der Kirchengeschichte zu verbinden*),

---

*) So z. B. Schüren: „Hat die Schule den Glaubensmuth und die Glaubenstreue der Märtyrer gesehen, so singt sie: ‚Der Glaube siegt, hoch weh'n des Kreuzes Fahnen 2c.' Haben die Väter in Nicäa ihren Glauben bekannt, so singen die Kinder: ‚Wir glauben all' an einen Gott 2c.' Bei der Schilderung der mittelalterlichen Finsterniß und der Verfolgung der Gläubigen, namentlich der Waldenser: ‚Ach, bleib' bei uns, Herr Jesu Christ, weil es nun Abend worden ist 2c.' oder: ‚Wär' Gott nicht mit uns diese Zeit 2c.' Bei den Scheiterhaufen von Huß, Savonarola u. a. Wahrheitszeugen: ‚Christus, der ist mein Leben, Sterben ist mein Gewinn 2c.' oder: ‚Valet will ich dir geben, du arge böse Welt 2c.' Vor der Schloßkirche zu Wittenberg: ‚Nun freut euch, lieben Christeng'mein 2c.' Bei des Kaisers Zürnen und Drohen nach dem Reichstage zu Speier: ‚Ein' feste Burg ist unser Gott 2c.' An Luthers Sterbebette: ‚In Christo Wunden schlaf' ich ein 2c.' In der Noth des schmalkaldischen Krieges: ‚Wo Gott, der Herr, nicht bei uns hält 2c.' oder: ‚Erhalt' uns Herr, bei deinem Wort 2c.' Bei den kirchlichen Wirren nach dem Augsburger Frieden: ‚Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ 2c.' oder: ‚Laß mich dein sein und bleiben 2c.' In der Noth

noch andere, es als Morgengebet ꝛc. zu benutzen, es überhaupt anzustimmen, wann und wo sich dazu Gelegenheit biete. Nun kann man aber wohl kaum bessere Gelegenheit haben, als beim Religionsunterrichte selbst; wir meinen darum auch, daß z. B. das Lied: „Was Gott thut, das ist wohlgethan“, nirgends besser hinpaßt, als in die Stunde, in welcher der Lehrer seinen Kindern die Unbegreiflichkeit der göttlichen Weltregierung und Gottes Vaterliebe geschildert; und daß das Lied: „Meinen Jesum lass' ich nicht ꝛc.“ niemals tiefer ins Herz dringt als da, wo der Lehrer die Leidensgeschichte des Herrn beendet hat und nun seine und seiner Kinder Gefühle in dem obigen Liede ausspricht. Steht das Lied nicht vereinsamt und isoliert da, sondern ist es mit dem gesamten Unterrichte organisch verbunden; erscheint es dem Kinde als eine reife Frucht am Baume des Religionsunterrichtes; gibt das Lied dem Gegenstande, oder der Gegenstand dem Liede Licht und Leben und wird das Lied bei jeder nur einigermaßen passenden Gelegenheit deklamierend und **singend** wiederholt und immer in neue Beziehungen gesetzt: so ist nicht allein das Behalten im Gedächtnisse gesichert, sondern auch das Behalten im Herzen verbürgt. Doch was soll man noch weiter von dieser Sache reden? Die Hauptsache ist und bleibt es ja doch, daß im Lehrer das Leben geworden ist, was in den Kindern zum Leben kommen soll, und daß die Kinder ihrem Lehrer ansehen, daß er nichts Höheres kennt als das, was er ihnen als das Höchste darbietet — die Religion des Christenthums.

„Ihr werdet nie das Herz zum Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht.“ (Goethe.)

53. Was die Zahl der zu lernenden Lieder anlangt, so ist zu bemerken, daß dieselbe nicht eine zu große sein darf. Ein ganzes Gesangbuch auswendig lernen lassen zu wollen, kann kein vernünftiger Mensch verlangen. Fünfzehn bis zwanzig Lieder auf die acht Jahre des Schullebens vertheilt — für jedes Schuljahr durchschnittlich zwei — und diese Lieder allmählich — in einzelnen Strophen — zur Einübung gebracht, das ist mehr werth, als die Ueberzahl, die dem Kinde nichts nützen, wohl aber die Liebe zum Ewigen ertödten kann. Von diesem Grundsatze ausgehend, sind in den bisherigen Lehrplänen der biblischen Geschichte auch immer einzelne Liederstrophen eingeflochten, die, wenn sie in der Ober-

---

des dreißigjährigen Krieges: ‚Verleih' uns Frieden gnädiglich ꝛc.' oder: ‚Wann, ach wann wird doch erscheinen der gewünschte Friedenstag? ꝛc.' Bei der Lützener Schlacht das Lied, welches Gustav Adolf vor der Schlacht mit seinem Heere gebetet hat: ‚Es wolle Gott uns gnädig sein ꝛc.' oder auch Gustav Adolfs Feldliedlein: ‚Verzage nicht, du Häuflein klein ꝛc.' Bei der Vertreibung der Böhmen und später der Salzburger aus dem Vaterlande: ‚Ich bin ein armer Exulant ꝛc.' Bei dem Schluß des westphälischen Friedens: ‚Gott Lob, nun ist erschollen das edle Fried- und Freudenwort ꝛc.' Bei der Schilderung des im 18. Jahrhundert überhand nehmenden Unglaubens: ‚Ach Gott, vom Himmel sieh darein ꝛc.' Bei der Belehrung über das Missionswerk in unser Zeit: ‚Es wolle Gott uns gnädig sein ꝛc.', oder: ‚Wach' auf, du Geist der ersten Zeugen ꝛc.', u. s. w.“

klasse zusammengestellt werden, die Arbeit daselbst um ein Bedeutendes erleichtern. Was an Liedern in den beiden oberen Klassen zu lernen, resp. in den Unterricht einzuflechten ist, zeigt das nachfolgende Verzeichniß.

a. Klasse II.

54. In dieser Klasse werden außer den im Anschluß an die biblische Geschichte in Betracht kommenden Liederversen in einem zweijährigen Kursus nachstehende acht Lieder ganz gelernt: 1) Ach bleib' mit deiner Gnade ꝛc. 2) Lobe den Herren, den mächtigen König ꝛc. 3) Nun danket alle Gott ꝛc. 4) In allen meinen Thaten ꝛc. 5) Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc. 6) Mein erst Gefühl sei Preis und Dank ꝛc. 7) Nun ruhen alle Wälder ꝛc. 8) Jesu, geh' voran ꝛc.

Die betreffenden Lieder sind auf zwei Schuljahre in folgender Weise zu vertheilen:

Erstes Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) Lobe den Herren ꝛc. — 2) Wer nur den lieben Gott ꝛc.
Winterhalbjahr: 3) Mein erst Gefühl sei Preis ꝛc. — 4) Jesu, geh' voran ꝛc.

Zweites Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) In allen meinen Thaten ꝛc. — 2) Nun danket alle Gott ꝛc.
Winterhalbjahr: 3) Nun ruhen alle ꝛc. — 4) Ach bleib mit deiner Gnade ꝛc.

Damit die Lieder sicheres Eigenthum der Kinder werden, hat die I. Abtheilung der Klasse allemal das zu gleicher Zeit im vorhergehenden Jahre gelernte Lied zu repetieren.

b. Klasse I.

Zu den in der II. Klasse erklärten und memorierten acht Kirchenliedern kommen in Kl. I noch nachstehend verzeichnete zwölf Lieder hinzu. Dieselben werden auf zwei Jahre vertheilt, so daß also in jedem Jahre sechs derselben zu erläutern und zu lernen sind. Wie in der II. Klasse, so werden auch hier von der I. Abtheilung allemal die in der entsprechenden Zeit des vorhergehenden Jahres gelernten Lieder repetiert.

Erstes Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) Wie groß ist des Allmächt'gen Güte ꝛc. (v. Gellert).
2) Befiehl du deine Wege ꝛc. (v. P. Gerhardt).
3) Auf Gott und nicht auf meinen Rath ꝛc. (v. Gellert).
Repetition der Lieder: Lobe den Herren, den mächtigen König ꝛc. — Nun danket alle Gott ꝛc. — In allen meinen Thaten ꝛc. — Wer nur den lieben Gott läßt walten ꝛc.

Winterhalbjahr: 4) Liebster Jesu, wir sind hier ꝛc. (v. T. Clausnitzer).
5) Nun laßt uns gehn und treten ꝛc. (v. P. Gerhardt).
6) O Haupt, voll Blut und Wunden ꝛc. (v. P. Gerhardt).
Repetition der Lieder: Ach bleib' mit deiner Gnade ꝛc. — Jesu, geh' voran ꝛc. — Mein erst Gefühl sei Preis und Dank ꝛc. — Nun ruhen alle Wälder ꝛc.

Zweites Jahr.

Sommerhalbjahr: 1) Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut ꝛc. (v. J. Schütz).
2) Ich singe dir mit Herz und Mund ꝛc. (v. P. Gerhardt).
3) Was Gott thut, das ist wohlgethan ꝛc. (v. S. Rodigast).
Repetition der Lieder vom ersten Jahre.

Winterhalbjahr: 4) Ein' feste Burg ist unser Gott ꝛc. (v. Luther).
5) Wie soll ich dich empfangen? ꝛc. (v. P. Gerhardt).
6) Mir nach! spricht Christus, unser Held ꝛc. (v. Silesius).
Repetition der Lieder vom ersten Jahre.

55. Literatur.

1) Sperber, Liederschatz. Gütersloh, Bertelsmann. 1 M. 20 Pf.
2) O. Schulze, Ausführliche Erklärung. Berlin, Wohlgemuth. 2 M. 40 Pf.
3) Schultz und Triebel, 40 Kirchenlieder für die Schule erläutert, mit einem Abriß der Entwickelungsgeschichte des deutschen Kirchenliedes. Breslau, C. Dülfer. 2 M.
4) Wangemann, Kurze Geschichte des evangelischen Kirchenliedes. Berlin, W. Schultze. 2 M.
5) Saupe, Die Macht des deutschen Kirchengesanges. Zwickau. 2 Bdchen. 60 Pf.
6) Leitritz, Beiträge zu einer fruchtbringenden Behandlung des Kirchengesanges. Berlin, Beck. 2 M. 70 Pf.
7) H. Haase, Evangelische Liederkunde. Langensalza, Greßler. 2 M. 40 Pf.
8) Carl Liere und Wilhelm Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelischen deutschen Kirchenlieder. Berlin, Nicolai. 3 M.
9) W. Thilo, Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Berlin, W. Schultze. 3 M. 50 Pf.
10) F. Heyne, Gesangbuchstunden. Magdeburg, Heinrichshofen. 2 M. 50 Pf.
11) Koch, Die Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges. Stuttgart, Belser. 7 Bde. 26 M. 10 Pf. (Das beste Werk!)

5. Der Katechismus.

> „Die Einführung in das Bekenntniß der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern vermittelt; dabei ist aber Ueberladung des Gedächtnisses zu vermeiden.
>
> Im allgemeinen gilt es als Regel, daß besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern erst auf der oberen Stufe, in der mehrklassigen Schule frühestens in den Mittelklassen eintreten.
>
> Es sind dafür höchstens zwei Stunden anzusetzen. Wofern nicht besondere Verhältnisse eine Aenderung nöthig machen, fallen, wo der Lutherische Katechismus eingeführt ist, nur die drei ersten Hauptstücke desselben in das Pensum der Volksschule, und zwar in der Art, daß auf der Unterstufe der einfache Wortlaut der zehn Gebote und des Vaterunsers, auf der Mittelstufe die beiden ersten Hauptstücke des kleinen Katechismus mit der Lutherischen Erklärung, auf der Oberstufe das dritte Hauptstück zur Aneignung kommen."
>
> Die Erklärung der folgenden Hauptstücke bleibt dem Konfirmationsunterrichte überlassen."

56. Diese Forderungen der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 enthalten insofern einen wesentlichen Fortschritt, als sie erstens nur die Besprechung der drei ersten Hauptstücke verlangen. Die der beiden letzten verweisen sie in den Konfirmandenunterricht. Es ist dies auch die Meinung Luthers, welcher in seinen Werken (Ausg. von Walch, Th. X, S. 7. 185. 273) ausdrücklich hervorhebt: „In diesen dreien Stücken" — den zehn Geboten, dem Glauben und dem Vater unser — „steht fürwahr alles, was in der Schrift stehet und immer gepredigt werden mag, auch alles, was einem Christen noth zu wissen, gründlich und überflüßig begriffen ist." Es stimmt diese Auffassung auch mit der des gläubigen Nitzsch überein (vgl. dessen „Praktische Theologie", Th. II, S. 199, § 201) und hat auch den Beifall von Zezschwitz. Der letztere sagt in seinem „System der Katechetik" ausdrücklich: „Der Stoff des Konfirmandenunterrichtes ist zunächst durch die letzten Hauptstücke des Katechismus gekennzeichnet, und der Unterricht kann nach ihnen in der That passend und kurz der Sakramentsunterricht heißen. Die

immer allgemeinere Rückkehr zu diesem echt kirchlichen Verständniß der pfarramtlichen Bereitung der Katechumenen gehört zu den erfreulichsten Erscheinungen der neueren Zeit."

57. Ein zweiter Fortschritt besteht in der organischen Verbindung des Katechismusunterrichtes mit der biblischen Geschichte, dem Bibelspruche und dem Kirchenliede. Es hat eine Zeit gegeben, in der man Luthers Wort über Gottes Wort setzte und lutherischer war als Luther selbst, und es gab eine andere, in der man den Kindern selbstgemachte Paragraphen zum Katechismustext diktierte und einprägte und sich dabei weder um den Katechismus, noch um das Verständniß der Bibel kümmerte. Jene Paragraphen schwammen dann gleich den königlichen Schwänen auf der Oberfläche des Unterrichtes mit spreizendem Gefieder, während tief unten im Grunde die Sprüche der heiligen Schrift so winzig klein erschienen, daß man sie kaum erkennen konnte. Wenn man einmal nach einer biblischen Beweisstelle fragte, so verstummten die Kinder und wußten sich nicht eher zurechtzufinden, bis man ihnen den Anfang des Bibelspruches vorsagte. Diesem Unwesen ist durch die obigen Bestimmungen gesteuert. Auch der Katechismusunterricht, wie er hier verlangt wird, ist nichts anderes als ein Religionsunterricht in und aus der Bibel. Die Texteswort des Lutherischen Katechismus sind gleichsam nur die Ueberschriften zur biblischen Behandlung, der ganze Katechismus aber ein auf dem Grunde der heiligen Schrift auferbautes Dispositionsbüchlein. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, kann man sich aber auch unmöglich mit dem bloßen Auswendiglernen des Katechismus begnügen. Wenn dies in früheren Zeiten geschah, so konnte man dieses mechanische Verfahren allenfalls noch mit den damaligen Zeitverhältnissen entschuldigen. Denn als Luther seinen Katechismus schrieb, war die Bibelübersetzung des großen Reformators noch nicht vollendet, die herrlichen Kirchenlieder waren noch nicht gedichtet, und die Perioden, Thatsachen und Charaktere der christlichen Kirchengeschichte waren noch nicht so aufgehellt, wie dies jetzt der Fall ist. Jetzt, da in den Schulen „die kläglich elende Noth" nicht mehr vorhanden, die Luther erfahren, „da er ein Visitator war", jetzt, da uns alle Schätze des Christenthums aufgeschlossen sind, liegen die Verhältnisse anders.

58. Ein weiterer Fortschritt, den die Allgemeinen Bestimmungen betonen, ist für die ungetheilte Volksschule die Verlegung des eigentlichen Katechismusunterrichtes in die Oberklasse. Erst Geschichte, dann Lehre, erst das konkrete Leben, dann die mehr abstrakte Reflexion! In der Unter- und Mittelklasse der ungetheilten Volksschule sollen darum einzelne Katechismusstücke nur gelegentlich zur Einprägung kommen und zwar so, daß nach der Erzählung einer biblischen Geschichte der Inhalt derselben entweder in einem Bibelspruch oder Katechismusabschnitt zusammengefaßt wird. Nur in mehrklassigen Schulen — also auch in der unsrigen — tritt die Katechismuslehre in der Mittelklasse als gesonderter Unterrichtsgegenstand mit wöchentlich einer Stunde auf. Auch hier ist aber der Grundsatz zu berücksichtigen, daß sich der betref-

fende Unterricht an die biblische Geschichte anlehnt und von ihr seine Auslegung erhalten muß, so daß die Kinder erkennen lernen, wie der Katechismus aus der Schrift herausgewachsen ist.

Der Kursus für diese Stufe (II. Klasse) ist bei wöchentlich einer Stunde (in der auch noch die Kirchenlieder zu erklären sind), einjährig. Das Pensum des Unterrichtes bilden das erste und zweite Hauptstück des Lutherischen Katechismus. Die genannten Stücke werden samt der Erklärung Luthers dem Wortlaute nach eingeprägt, gegliedert und unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Beispielen aus dem Leben und schon gelernten Bibelsprüchen und Liederversen — auch wohl durch Sprichwörter ethischen Inhalts in vorwiegend katechetischer Form nach Wort und Inhalt kurz erläutert, belebt und fruchtbar gemacht. — Der Stoff vertheilt sich dabei folgendermaßen:

1. — 4.	Schulwoche:	Ueber den Katechismus — das erste und das zweite Gebot.
5.	„	Repetition.
6. — 9.	„	Das dritte, das vierte und das fünfte Gebot.
10.	„	Repetition.
11.—15.	„	Das sechste, das siebente und das achte Gebot.
16.	„	Repetition.
17.—19.	„	Das neunte und zehnte Gebot und der Schluß des ersten Hauptstückes.
20.	„	Repetition.
21.—26.	„	Der erste Artikel. [I. Was Gott gethan hat: a. die Schöpfung (2 Stunden), b. die Erhaltung (1 Stunde), c. die Regierung (1 Stunde); II. Was ihn dazu bewogen hat (1 Stunde); III. Was wir ihm dafür schuldig sind (1 Stunde).]
27.	„	Repetition.
28.—33.	„	Der zweite Artikel. [I. Die Person des Erlösers: a. seine Namen und b. seine beiden Naturen (1 Stunde); II. Das Leben des Erlösers (3 Stunden); III. Das Werk des Erlösers: a. wen hat er erlöset? b. wovon hat er mich erlöset? (1 Stunde); c. womit hat er mich erlöset? und d. wozu hat er mich erlöset? (1 Stunde).]
34.	„	Repetition.
35.—39.	„	Der dritte Artikel. [I. Vom heiligen Geist und der Heilsordnung (3 Stunden); II.—IV. Von der Heilsanstalt, der Vergebung der Sünden und den letzten Dingen (2 Stunden).]
40.	„	Repetition.

Bei der Einprägung sind die Regeln zu berücksichtigen, welche Schumann in seinem Lehrbuche der Pädagogik, Bd. II aufstellt:

a) Das gute, d. h. richtig betonte Sprechen des Katechismus ist auf allen Stufen eine Förderung der Erklärung, deren Bedeutung nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Es muß auf dieser Stufe, wo Luthers Erklärung mit ihren komplicierten Sätzen, wo namentlich die Erklärung der Artikel mit ihrem klassisch schönen Periodenbau hinzutritt, recht nachdrücklich daran erinnert werden.

b) Die Auslegung geschieht durch Veranschaulichung an biblischen Geschichten und durch wirkliche Entfaltung des Katechismustextes mit Hilfe von Luthers Erklärung, welche allerdings

α) sprachlich durch Umschreibung fremder Ausdrücke, Ableitung, Aufzeichnung der Satzbeziehungen u. s. w. und durch gutes Sprechen den Kindern verständlich gemacht,

β) durch biblische Geschichten beleuchtet, dann aber

γ) zur Entfaltung und Gliederung des Katechismustextes benutzt werden muß.

Dabei bleibt es eine Hauptregel: „Erkläre den Text nach Luthers Erklärung.“*)

59. Die systematische Behandlung des Katechismus beginnt auch in unserer Schule erst auf der Oberstufe und zwar wöchentlich in 2 Stunden. Was zunächst die Methode anlangt, so muß dabei berücksichtigt werden, daß die Religion nicht bloß Sache der Erkenntniß, sondern auch Sache des Gemüthes und des Willens ist und daß durch sie der ganze Mensch gebildet und veredelt werden soll. Verstand und Gemüth sind die beiden Pupillen, durch welche der Strahl des Glaubens und der Liebe in die Seele dringt. Daraus ergibt sich von selbst die nothwendige Folge, daß wir, streng genommen, hierbei alle Lehrformen in Anwendung zu bringen haben, also weder ausschließlich die dem Verstande besonders zusagende katechetische, noch ausschließlich die rein-akroamatische Lehrform, sondern, jenachdem der Lehrstoff mehr doktrinär oder mehr erbauend ist, die eine oder die andere dieser Lehrformen vorherrschen lassen müssen. Das erbaulich-belehrende Gespräch wird jedenfalls der beste Mittelweg sein. Es hat eine Zeit gegeben, in welcher im Religionsunterrichte die katechetische Lehrform die allein maßgebende war. Wenn dies beim Unterrichte in der deutschen Sprachlehre, im Rechnen und in der Geometrie der Fall ist, so kann man damit vollkommen einverstanden sein; im Religionsunterrichte aber muß man sich dagegen erklären. Was ein Kind finden kann, mag man immerhin aus ihm entwickeln; was aber nicht im Kinde ist, das kann auch nicht aus ihm heraus entwickelt werden. Wer in der Rechenstunde gibt, was sich entwickeln läßt, thut unrecht; wer aber im Religionsunterrichte entwickeln will, was sich nicht entwickeln läßt, und auch nicht geben will, was gegeben werden muß, der thut auch unrecht. Jenes sentimentale Vordocieren und sermonartige Predigen, welches dem Kinde sagt, was es fühlen soll, taugt nichts, denn dadurch wird die Quelle aller selbständigen Gedankenerzeugung verschüttet. Jenes Gefühl, wie es der griechische Philosoph hatte, als er nach langem Hin- und Hersinnen endlich sein „Gefunden, gefunden!“ ausrief, ist mit keinem Wonnegefühl zu vergleichen. Der Lehrer leite also seine Schüler so, daß sie dieses

*) Die Erklärung Luthers muß wirklich gleich von vornherein auftreten als das, was sie ist, nämlich als Erklärung zu dem Texte der Gebote, Artikel u. s. w. Es ist keine geringe Verwirrung, die dadurch angerichtet wird, daß man erst den Text, dann wieder für sich die Lutherische Erklärung erläutert, so daß beim ersten Hauptstück gewissermaßen zwanzig Gebote auftreten. Man hat nur zuerst die sprachlichen Schwierigkeiten, die sich für die Kinder bei der Erklärung Luthers ergeben, hinwegzuräumen, damit sie verstehen, was da gesagt ist, dann die Erklärung zur weiteren Entfaltung des Textes zu benutzen und darauf zu halten, daß der Lehrinhalt durch Beachtung der Glieder der Erklärung vor den Augen der Kinder sich mehr und mehr entfalte.

Wonnegefühl recht oft erleben. Allein jenes alles zerdenkende und alles zerfasernde Katechisieren, welches das Kind auf der Gedankenbahn des Lehrers hin- und herzieht und wodurch in ihm nur eine irreligiöse und indifferente Kälte erzeugt und ein inniges, liebevolles Versenken in das Unterrichtsobjekt und dessen freie Anwendung unmöglich gemacht wird, kann durchaus nicht empfohlen werden. Diese fadenartig, in langen Ketten und Folgerungen sich fortbewegenden katechetischen Entwickelungen sind den Kindern von jeher schrecklich unangenehm gewesen, und das wird so bleiben, so lange die Kinder Kinder sind und als solche den Wechsel und die gemüthliche Anregung lieben. Man kann dem freilich die Versicherung entgegenstellen, man habe — gleich Dinter — durch das Katechisieren das Wort: „Es werde Licht!“ in den Köpfen der Kinder zur Wahrheit machen wollen. „Durch den Kopf zum Herzen!“ Ich will das glauben, aber das andere wird man jedenfalls doch auch glauben: „Die kindliche Seele wird zuerst und am meisten dadurch gekräftigt und im Denken gefördert, daß sie geistbildende Stoffe in sich aufnimmt. Wenn einem lebendigen Leibe Nahrungsstoffe zugeführt werden, so bemächtigt er sich derselben, verarbeitet sie still in Lebenssaft und mehrt so seine Lebenskraft. Bei der Seele ist's fast ebenso. Mit den von ihr aufgenommenen Denkstoffen operiert sie, und die stille Beschäftigung mit denselben mehrt ihre Kraft. Tausende von Lehrern würden bei weniger Mühe und Verdruß viel schönere Früchte gesehen haben, wenn sie der geistbildenden Macht des Stoffes mehr zugetraut hätten, als ihren didaktischen Künsten.“ (Schüren.) Das Vortragen hat seine Zeit, das Entwickeln hat auch seine Zeit. Man soll, wie gesagt, nicht geben, was man entwickeln kann, und soll nicht entwickeln, was man geben muß. Beim Unterrichte in der Religion gelten also, wie in allen anderen Unterrichtsgegenständen, die Grundsätze der naturgemäßen Pädagogik: vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Nahen zum Fernen, von der Anschauung zum Begriff. Als Unterrichtsformen aber wechseln und unterstützen sich die heuristische und akroamatische. „Bald in trautem Zwiegespräche“, sagt Schmidt in seinem Entwurfe, „bald in zusammenhängender Rede, bald in schlichten, einfältigen Worten, bald in göttlicher Begeisterung, bald den gegebenen Hauptgedanken zergliedernd, bald von anerkannten Wahrheiten durch Schlüsse zu neuen aufsteigend, bald mit Gründen, bald mit Gleichnissen und Beispielen, immer aber besonnen und mild im ganzen Auftreten, immer im Vortrag und in der Fragstellung dem jedesmaligen Alter angemessen und darum erst in Anschauungen, dann in Beispielen und zuletzt in Gründen und Beweisen, immer die Bildung von Denken, Fühlen und Wollen ungetrennt, immer Glaubens- und Sittenlehre in engster Verbindung, immer endlich in Demuth und Ehrfurcht vor dem Höchsten, was der Mensch hat und was er denken und fühlen kann: so muß der Religionslehrer in der Schule auftreten, wenn er in seinen Schülern religiöses Leben erwecken und wenn er dem Ideal aller Ideale, auch für die Lehrerwelt, nacheifern will.“ Welche der eben bezeichneten Lehrformen in dem einen oder dem anderen Falle anzuwenden sind, muß der Lehrer wissen. Den Aerzten wie den Lehrern können allgemein

leitende Grundsätze in Büchern gegeben werden; aber wenn es gilt, sie auf besondere Fälle anzuwenden, ist er auf sein eigenes Urtheil angewiesen.

Wie mit dem Vortragen und Entwickeln, so muß auch mit dem Memorieren und Hersagen des Katechismus der rechte Gebrauch gemacht werden. Auch hier darf das Individuelle des Kindes nicht ohne Berücksichtigung bleiben. Manche Kinder sind schwer von Begriffen, haben aber ein gutes Gedächtniß; andere fassen schnell, vergessen aber auch ebenso schnell. Es thut darum noth, daß die Zahl der Gedächtnißlektionen nicht zu groß bemessen werde. „Hundert Kernsprüche" — sagt Dr. Gräfe in seiner „Deutschen Volksschule" — „auf mehrere Jahre vertheilt und durch stete Wiederholung zu gelegener Zeit zum unveräußerlichen Eigenthume gemacht, bringen tausendmal mehr Segen für christlichen Sinn, Frömmigkeit und Leben, als die leider gewöhnliche Ueberladung." Ist es eine Wahrheit, daß es besser ist, weniges gut zu lernen, als vieles nur halb, so muß auch das andere Berücksichtigung finden, daß nämlich nur das zum Auswendiglernen dargeboten werden darf, was dem Schüler bis zu einem gewissen Grade zum Verständniß gebracht worden ist. Wer kein Latein versteht, für den ist's eine schwere Last, eine Rede Ciceros auswendig zu lernen; aber nicht viel weniger verlangt man von den Kindern, wenn man ihr Gedächtniß mit einer Last unverstandener Bibelsprüche befrachtet. „Ein solches Kind gleicht dann dem Sohne, welchem die fürsorgende Mutter vor der Abreise noch alle Taschen vollstopft und der schon in den ersten Tagen im Leben der Fremde die ihm beschwerliche Last abwirft. Er wirft dann mehr von sich, als gut ist." Wer der Jugend Bibelsprüche, an denen die religiöse Wahrheit haftet, unverlierbar einprägen will, muß daher nicht nur solche auswählen, und zwar nur solche, welche einen ethischen Inhalt und eine ästhetische Form haben, „biblische Sternbilder", sondern er muß dieselben auch vor der Einprägung erst den Kindern durch seine Erläuterung verständlich und lieb machen. Nur erst dann sind sie ihnen in der späteren Zeit ihres Lebens das, was sie sein sollen: „ein' gute Wehr' und Waffen".

Im übrigen wird es genügen, an dieser Stelle auf Luthers Vorrede zu seinem kleinen Katechismus zu verweisen (abgedruckt in Kehr und Kriebitzsch, Seminarlesebuch, Bd. IV, S. 107 ff.). Will man noch eine besondere Regel haben, so möchte ich Anfängern das Schema empfehlen, welches Dr. Schumann in seiner Pädagogik, Bd. II, zur schriftlichen Vorbereitung vorschlägt:

a) Einleitung (am besten nach der Andacht Rekapitulation des Pensums der vorigen Stunde und Verknüpfung mit dem neuen Pensum);
b) Angabe des Textes, Zergliederung desselben mit Erklärung der unverständlichen Wörter, Redewendungen und Sachen;
c) Weitere Ausführung in der Entwickelung und biblische Geschichte, Spruch 2c.;
d) Zusammenstellung;
e) Schluß (kurze Ermahnung, Anwendung, Vorsatz 2c.).

Nur die eine Frage ist hierbei noch zu entscheiden, die nämlich, ob der Ka-

techismus in der Oberklasse in einem ein- oder zweijährigen Kursus durchgemacht werden müsse. „Wie ich im allgemeinen gegen die langen Kurse bin“ — sagt Schüren in seinen „Gedanken über den christlichen Religionsunterricht“ ganz treffend —, „so bin ich es ganz besonders bei dem Katechismus-Unterricht. Ist denn das Durchnehmen einer Sache schon das Aufnehmen der Sache? Noch lange nicht. Wie heißt die tägliche, nie endende Klage zahlloser Lehrer? ‚Hundertmal hab' ich's gesagt, und nun wißt ihr's doch nicht‘ u. s. w.; ‚in voriger Woche erst habt ihr's gelernt, und nun ist alles schon wieder vergessen‘ u. s. w.; ‚das habt ihr so gut gekonnt, und nun ist's doch, als hättet ihr es nie gelernt, ich muß mich noch zu Tode ärgern über eure Flüchtigkeit und Faulheit‘ u. s. w.! — Nein, mein Lieber, nicht zu Tode ärgern, sondern — sich besinnen und — sich bessern. Haben denn die Kinder etwa sich vorgenommen, nicht zu begreifen, nicht zu behalten? Ist es Bosheit von ihnen, daß sie nicht verstehen und nicht behalten? Ist es ihnen angenehm oder unangenehm, daß sie nicht antworten können? Woher kömmt es denn, daß sie so oft nicht verstehen, nicht behalten? Wir Lehrer sind schuld daran. Statt die Kinder anzuklagen, sollten wir sie beklagen und Abbitte bei ihnen thun, daß wir sie so verkehrt behandeln und ihnen dadurch so großen Schaden thun. Wir zerstreuen, wo wir sammeln sollten; wir gehen in die Weite und Breite, wo wir in die Tiefe gehen sollten, und vergessen, daß ein Kind oft, sehr oft hören muß, was es behalten soll. Zu diesen und andern Verkehrtheiten reizt besonders der lange Kurs. Und so kömmt es denn, daß bei demselben viel gelehrt und viel gelernt wird, und — daß die Kinder am Ende wenig wissen, wenig können und noch weniger haben.

60. Diesem Grundsatze entsprechend, behalten wir in unserer Schule den einjährigen Kursus bei, vertheilen denselben aber auf zwei Schuljahre in der Weise, daß in dem einen Jahre das erste Hauptstück und der erste Artikel des zweiten Hauptstücks ausführlich, der zweite und der dritte Artikel und das dritte Hauptstück dagegen in aller Kürze (repetitorisch) behandelt werden, während in dem andern Jahre der zweite und der dritte Artikel und das dritte Hauptstück einer ausführlichen Behandlung unterzogen und dagegen das erste Hauptstück und der erste Artikel des zweiten Hauptstücks nur repetitorisch vorgeführt werden. Dem Unterrichte legen wir zu Grunde: J. A. Block, Katechismusunterricht (Leipzig, Merseburger) und es gestaltet sich deshalb der Vertheilungsplan für beide Jahre folgendermaßen:

Erstes Jahr.

1. Schulwoche:	Seite	15—17.	Einleitung: Die heilige Schrift. — Andere Quellen der Gotteserkenntniß. — Der Katechismus.
2. — 4. „	„	18—24.	Das erste Hauptstück. — Das erste Gebot.
5. — 7. „	„	25—32.	Das zweite und das dritte Gebot.
8. „		—	Repetition.
9.—11. „	„	32—37.	Das vierte Gebot. — Rückblick und Vorblick. — Das fünfte Gebot.
12. „		—	Repetition.

13.—16.	Schulwoche:	Seite 38—46.	Das sechste, das siebente, das achte, das neunte und das zehnte Gebot.
17.	„	—	Repetition.
18.—20.	„	„ 46—49.	Der Schluß der Gebote. — Repetition des ganzen ersten Hauptstücks. — Die Bedeutung des Gesetzes.
21.	„	„ 49—50.	Das zweite Hauptstück: Glaube — Glaubensbekenntniß.
22.—28.	„	„ 51—59.	Der erste Artikel: — Ich glaube an Gott (1 Stunde). I. Was Gott gethan hat: a) die Schöpfung (3 Stunden); b) die Erhaltung (2 Stunden); c) die Regierung (3 Stunden). II. Warum hat Gott das gethan? (1 Stunde.) III. Was bin ich ihm dafür schuldig? (1 Stunde.) Repetition (3 Stunden).
29.—31.	„	„ 59—76.	Der zweite Artikel (repetitorisch): I. Von der Person des Erlösers: a) seine Namen (1 Stunde), b) seine beiden Naturen (1 Stunde); II. Das Leben oder die beiden Stände des Erlösers (2 Stunden); III. Das Werk des Erlösers: (a. Wen? b. Wovon? c. Womit? d. Wozu? (3 Stunden.)
32.—34.	„	„ 77—90.	Der dritte Artikel (repetitorisch): I. Das Wesen des heiligen Geistes (1 Stunde); II. Die Stätte seiner Wirksamkeit (1 Stunde); III. Das Wirken des heiligen Geistes (3 Stunden); IV. Die letzten Dinge 2c. (1 Stunde).
35.—37.	„	„ 91—117.	Das dritte Hauptstück: Vom Gebet (1 Stunde), die Anrede und die erste Bitte (1 Stunde), die zweite und die dritte Bitte (1 Stunde), die vierte und die fünfte Bitte (1 Stunde), die sechste und die siebente Bitte und der Schluß (1 Stunde).
38.	„	—	Repetition (besonders des Katechismustextes).
39.—40.	„	—	Ueberblick über die zwei letzten Hauptstücke.

Zweites Jahr.

1.	Schulwoche:	Seite 15—24.	Einleitung. — Das erste Gebot.
2.—3.	„	„ 25—34.	Das zweite, das dritte und das vierte Gebot.
4.	„	„ 35—41.	Rückblick und Vorblick. — Das fünfte und das sechste Gebot.
5.—6.	„	„ 41—46.	Das siebente, das achte, das neunte und das zehnte Gebot.
7.	„	„ 46—49.	Der Schluß der Gebote. — Die Bedeutung des Gesetzes.
8.—10.	„	„ 49—59.	Glaube. — Glaubensbekenntniß. — Der erste Artikel.

11.—18. Schulwoche:	Seite 59—76.	Der zweite Artikel: I. Von der Person des Erlösers: a) Seine Namen (1 Woche). b) Seine beiden Naturen (1 Woche). II. Das Leben des Erlösers: a) Der Stand der Erniedrigung (1 Woche). b) Der Stand der Erhöhung (1 Woche). III. Das Werk des Erlösers: a) Wen hat er erlöset? (1 Stunde.) b) Wovon hat er uns erlöset? (1 Woche.) c) Womit hat er uns erlöset? (1 Stunde.) d) Wozu hat er uns erlöset? (1 Woche.) Repetition des zweiten Artikels (1 Woche).
19.—26. "	" 77—90.	Der dritte Artikel: I. Das Wesen des heiligen Geistes (1 Stunde). II. Die Stätte seiner Wirksamkeit (1 Woche). III. Das Wirken des heiligen Geistes (4 Wochen). IV. Die letzten Dinge (1 Woche). Repetition (1½ Wochen).
27.—38. "	" 91—117.	Das dritte Hauptstück: Vom Gebet im Allgemeinen (2 Wochen.) Die Anrede — erste bis siebente Bitte — der Beschluß (je eine Woche.) Repetition des dritten Hauptstücks (1 Woche).
39. "	—	Ueberblick über die zwei letzten Hauptstücke.
40. "	—	Generalrepitition.

Literatur.

60. Die Literatur für den Katechismusunterricht ist eine überreiche. Sie zerfällt a) in Spruchbücher, b) in kleinere Katechismen für die Schüler und c) in Hilfsbücher für den Lehrer.

a) Spruchbücher:

Ackermann in Meiningen, Handbuch zu Luthers Katechismus; Petermann in Dresden; L. Wolff in Braunschweig; L. Erck in Hannover; v. Theel in Berlin; Das Barleber Spruchbuch (Magdeburg); Dr. Steinberg, Das Wort Gottes; Nebe, Das Weißenfelser Spruchbuch u. a. m.

b) Katechismen für Kinder:

Wendel, Katechismus (Breslau 1857); Fr. Werner (Güstrow 1856, 4. Aufl.); Böth (Kempten 1854); Jaspis (Elberfeld 1854); Seebold (Göttingen); Genzken (Lüneburg); Heuser & Sander (Barmen); Kurtz (Mitau 1855); Münchmeyer (Einbeck 1849); Parisius (Leipzig 1864); R. Stier (Berlin 1856); Caspari (1856).

c) Hilfsbücher für den Lehrer:

Außer Block (Leipzig, Merseburger) und Nesselmann, Luthers Katechismus (Elbing, bei Neumann-Hartmann; 40 Pf.); Krüger, C., Entwurf einer entwickelten Katechismuslehre (Erfurt, Körner); F. A. Hoffmann, Katechismus der christlichen Lehre (Hamburg, Herold; 50 Pf.); Nissen,

Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers (Kiel, Hanann; 6 M.); Materne, Christliche Glaubens- und Sittenlehre (Eisleben, Reichardt); Brieger, Versuch einer biblisch-sachlichen und sprachlichen Erklärung (Berlin, Schultze).

Schütze, Entwürfe und Katechesen (Leipzig, Teubner; 3 Bde.; 13 M. 50 Pf.); Mehliß, Katechetische Entwürfe (Hannover, Meyer); Eltester, Katechismus (Berlin, Reimer); Schneider, Handreichung der Kirche in die Schule (Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing); Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volksthümlichen Auslegung des kleinen Katechismus.

Außerdem: Kraußold, Katechetik (Erlangen 1843); v. Biarowsky, Das Vaterunser in Christenlehren (1850); Jaeger, Katechetisches Handbuch (3 Thle.; Stuttgart 1860, Belser); Lühr s, Katechismusschule (1865); Möller, Katechetisch-evangelische Unterweisung in den heiligen 10 Geboten (1854); Wangemann, Biblisches Hand- und Hilfsbuch (1857); Wölbling, Christliche Geschichten zum Unterrichte (3. Aufl. 1861); Bäßler (Magdeburg, Heinrichshofen); Kähler (Altona, Händke & Lehmkuhl); Tischer, Methodisches Lehrbuch (Saalfeld, Wiedemann); Sell (Freiberg, Bindernagel) u. a. m.

6. Gebete.

„Bereits auf der Unterstufe lernen die Kinder einige kurze und leichte Morgen-, Mittags- und Abendgebete; auf den oberen Stufen ist ihnen die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes zu erklären. Gedächtnißmäßige Aneignung des allgemeinen Kirchengebetes sowie anderer Theile des liturgischen Gottesdienstes findet nicht statt."

61. Hat der Lehrer die im Bisherigen aufgestellten Forderungen erfüllt, dann hat er gethan, was eines christlich-evangelischen und pädagogisch-gebildeten Lehrers heilige Pflicht ist, und dann mag er unbesorgt sein, auch wenn das Wort nicht sofort die Segensfrucht bringt, die er erwartet hat. Wer heute säet, kann nicht schon morgen ernten. Die Schule ist ja kein Treibhaus, sondern ein Saatfeld christlicher Tugend, und das Wort Gottes braucht, gleich dem Samenkorne in der Natur, zur Entwickelung seine Zeit, es bringt oft erst spät, oft erst in den Schmerzensnächten auf dem Krankenbette oder in der bangen Stunde des Sterbens seine Frucht. Das Säen ist des Lehrers Sache, der Segen aber kömmt von oben. Es thut darum noth, daß der Lehrer nicht allein mit seinen Kindern von Gott spricht, sondern daß er auch mit Gott von seinen Kindern spricht und daß er sich im Gebete von Gott die Kraft, die Liebe, die Geduld, die Treue, die Ausdauer und den Segen erbittet, an dem doch alles gelegen ist. In jedem Falle soll die Schule mit Gebet und Gesang begonnen und geschlossen werden, wobei es am besten ist, wenn der Lehrer anfänglich selbst betet und durch sein Vorbild die Schüler zur Nachfolge anregt. Die Einübung kurzer Gebete geschieht am besten im Anschluß an biblische Geschichten. „Es ist mit dem Betenlernen" — sagt Schüren — „nicht anders als mit irgend einer Wissenschaft oder Kunst. Das Kind kann von einem Manne, der nicht rechnen kann, das Rechnen nicht lernen. Nur von einem betenden Lehrer kann das Kind beten lernen. Wenn der Lehrer als Hausvater das Priesteramt in seiner Familie

treu verwaltet, wenn hier jede Arbeit mit Gebet angefangen, jede Freude mit Gebet genossen, jedes Leid mit Gebet getragen wird: dann kann, dann wird auch in der Schule das Gebet nicht fehlen. Wo aber ein Lehrer im Andenken an die erfahrene Gnade Gottes, im Andenken an seine und seiner Kinder Schwachheit, im Andenken an die Verantwortung in der Ewigkeit — in wahrer Andacht vor Gott seines Herzens Dank und Bitte ausspricht: da lernen die Kinder nicht bloß das Beten, sondern auch Gebete. Denn obgleich ein solcher Lehrer am liebsten frei (in seinen eigenen Worten) ausspricht, was in dem Augenblicke, wo er betet, sein Herz bewegt, so hat er doch auch Gebete, welche öfter wiederkehren. Diese Gebete aber lernen die Kinder bald und beten sie mit, anfangs leise und einzeln, später laut und allgemein. Und so ist's christliche Ordnung, welche dahin führt, daß auch einzelne Kinder im Namen ihrer Mitschüler ein Gebet sprechen, ja, daß ihrer Viele lernen werden, auch zu Hause zu beten, und zwar nicht bloß mit den in der Schule auswendig gelernten Worten, sondern auch mit eigenen.

Zu Gebeten für den Schulanfang eignen sich folgende Liederverse unseres Halberstädter Gesangbuches: „Gott ich danke dir von Herzen ꝛc.“ (Nr. 796, V. 2—3); „Gib, daß ich thu' mit Fleiß ꝛc.“ (Nr. 548, V. 2); „Hilf, daß ich rede stets ꝛc.“ (Nr. 548, V. 3); „Führe mich, o Herr, und leite ꝛc.“ (Nr. 796, V. 5); „Gelobet seist Du, Gott der Macht ꝛc.“ (Nr. 1040, V. 6—7); „Herr Jesus Christ, dich zu uns wend' ꝛc.“ (Nr. 425, V. 1—2).

Ferner: „Das walte Gott, der helfen kann ꝛc.“; „Wie fröhlich bin ich aufgewacht ꝛc.“; „Mit dir steh' ich vom Lager auf ꝛc.“; „In Gottes Namen fang' ich an ꝛc.“; „Mein Gott, vorüber ist die Nacht ꝛc.“ u. a. m.

Oder Bibelstellen wie Ps. 51, 9—12: „Schaffe in mir Gott ꝛc.“; Ps. 90, 17: „Und der Herr, unser Gott, sei uns freundlich ꝛc.“; Ps. 121: „Ich hebe meine Augen auf ꝛc.“; Ps. 103, 1—2: „Lobe den Herrn ꝛc.“; Ps. 46, 1—4: „Gott ist unsere Zuversicht ꝛc.“. Der Morgensegen.

Zum Schulschluß: „Laß mich dein sein und bleiben ꝛc.“ (Nr. 548); „Unsern Ausgang segne Gott ꝛc.“ (Nr. 429, V. 3); „O Gott, laß deine Güt' und Lieb' ꝛc.“ (Nr. 929, V. 6); „Sing', bet' und geh' auf Gottes Wegen ꝛc.“ (Nr. 650, V. 7); „Nimm meines Lebens gnädig wahr ꝛc.“ (Nr. 1040, V. 8—9); „Gib uns, eh' wir gehn nach Haus ꝛc.“; „Wir gehn jetzt aus der Schule fort ꝛc.“

Hilfsmittel: Schulgebete (Jena, Mauke); Ulrici, Schulandachten (Halle, Waisenhaus); Bormann (Berlin, Plahn); Dr. C. Bulz und H. Stier, Lektionarium (Berlin, W. Schultze) u. m. a.

---

62. Blicken wir am Schlusse unserer Betrachtung auf die zurückgelegte Bahn des Religionsunterrichtes zurück, so wird wohl jeder denkende Mensch zugestehen, daß es keine leichte Sache ist, Religionslehrer zu sein. Nicht allein, daß der Religionslehrer mit sinnigem Geiste in der Natur, im Buche der Weltgeschichte und im Herzen der einzelnen Menschen die ewig wirkende Gottheit nachzuweisen hat; er muß auch außer der Kenntniß der besten methodischen Bücher über den Religionsunterricht vor allem mit dem Buche der ältesten religiösen Literatur, mit der Bibel, eine so tüchtige Bekanntschaft gemacht haben, daß er in ihr jeden Weg und Steg kennt. Er muß sich sodann eine tiefe Erkenntniß der Kindesnatur und ihrer geistigen Bedürfnisse, sowie einen psychologischen Blick angeeignet haben, um die geeignete Lehrform am rechten Orte, zur rechten Zeit und in rechter Weise anwenden zu können und

mit praktischem Takte sofort das Richtige herauszufinden. Er muß weiterhin das Volk, dessen Anschauungen, Kultur, Bestrebungen kennen und mit herzlichem Erbarmen sich den Armen und Verlassenen im Volke hingeben. „Mich jammert des Volkes.“ Ist darum irgendetwas geeignet, den Lehrer in die rechte gottgeweihte Stimmung zu versetzen, so ist es der Gedanke an die schwere Verantwortung, die er auf sich ladet, wenn er seinen Unterricht nicht nach bestem Wissen und Gewissen ertheilt. Die Folgen, die eine Pflichtversäumniß auf diesem Gebiete nach sich ziehen kann, sind furchtbar! Mancher Jüngling in der Fremde, mancher Züchtling im Gefängnisse, manches Weib in der Sterbestunde, mancher Vater am Krankenbette seines Kindes denken des Lehrers und der von ihm in der Schule gelehrten Wahrheiten! Macht sich der Lehrer die hohe Wichtigkeit einer echt religiösen Menschenbildung recht deutlich, dann wird er im Religionsunterrichte nicht allein die nöthige, ernste, ruhige, würdige und doch milde Haltung bekommen, sondern es wird auch der in seinem Innern wehende und webende Geist echter Religiosität hervordringen und sich in jener Wärme offenbaren, die nichts anderes ist als der Ausfluß seiner tiefsten Empfindung, seiner Gesinnung und seines Charakters, und die sich daher auch allen äußeren Regeln und Anweisungen entzieht. Darum aber wird auch zu allen Zeiten die Hauptsache ein weises, frommes Herz bleiben, ein Herz, durchglüht von treuer Liebe zu Gott und den Menschen. Wo das fehlt, da fehlt alles; da fehlen die Worte, die vom Herzen kommen und zum Herzen gehen; da fehlen die Werke, welche zum Nachleben und Nachthun reizen, da fehlt der geistbildende, sittlich wirkende Einfluß, da fehlt alles, alles. Wie es wahr ist, daß das Herz den Lehrer macht, so ist es auch eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß der beste Mensch auch die beste Religion hat und daß Religion nur der geben kann, der sie besitzt. Was man nicht hat, kann man auch nicht geben. Paulusglaube, Johannesliebe, Jakobusthat, ein treues Herz, eine Nathanaelseele ohne Falsch: das ist's, worauf beim Lehrer schließlich alles ankömmt. Möge letzterer darum Rückerts Wort nicht ungehört lassen:

„Ein Lehrer soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten.“

II. Der Unterricht in der deutschen Sprache.

„. . . . . . . an Sprache und Schrift,
Was ich ohne euch wäre, ich weiß es nicht; aber mir grauet,
Seh' ich, was ohne euch Hundert' und Tausende sind.“
Schiller.

1. Die Sprache ist der durch Worte vermittelte Gedankenausdruck. Denken und Sprechen stehen daher in dem unmittelbarsten Zusammenhange. Der Gedanke erzeugt die Sprache und die Sprache erzeugt den Gedanken; denn wie der Gedanke die Macht hat, sich durchs

Wort in die sichtbare oder hörbare Welt einzuführen und gestaltend auf sie einzuwirken, so hat die Sprache die Macht, Anschauungen des Sprechenden auf den Hörenden mit der vollen Kraft des sinnlichen Eindrucks überzutragen und die Empfindungen des Sprechenden mit der gleichen Stärke in dem Hörenden hervorzurufen. Wer den innigen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen kennt, und wer da weiß, daß das Denken ein stilles Sprechen und das Sprechen ein lautes Denken ist, der wird auch zugeben, daß Geistesbildung und Sprachbildung, daß Sprachreichthum und Geistesreichthum sich gegenseitig bedingen, fördern und erhöhen, und daß darum sprachrichtiges Denken und denkrichtiges Sprechen im Unterrichte nie getrennt werden dürfen. Denken und Sprechen sind ein- für allemal die Hauptfaktoren, die Generalmittel, aller geistigen Bildung. Ohne Sprache ist der Schüler ein todtes Meer, ein braches Land.

Aus diesen Andeutungen geht zur Genüge hervor, daß und warum die Muttersprache zu den ersten, wichtigsten, aber auch schwierigsten Unterrichtsgegenständen in der Volksschule gehört. Als Grundlage, Voraussetzung und Mittel der Gedankenmittheilung und des Gedankenaustausches gebürt nächst der Religionslehre der Sprache vor jedem anderen Unterrichte der erste Platz. Denn wie in der Sprache alles liegt, so übt die Sprache auch auf alles ihren bildenden Einfluß; sie wirkt bildend auf die Erkenntniß ein, indem sie berichtend Thatsachen mittheilt oder belehrend Kenntnisse beibringt; sie wirkt gestaltend auf die Bildung der Gefühle ein, indem sie die letzteren weckt oder besänftigt, und sie wendet sich endlich an das Begehrungsvermögen, um den Willen zu lenken und bestimmte Entschlüsse hervorzurufen. Nach allen drei Richtungen hin ist das Reich der Sprache grenzenlos. — So wichtig aber die Sprache als Bildungsmittel des Geistes ist, so schwierig ist auch ihre Erlernung. Die Sprache ist kein aufgeschichteter Wörterhaufen, welcher mechanisch mit dem Gedächtniß aufgefaßt und geistlos reproduciert werden kann, sondern sie ist ein lebendiger Organismus, der lebendig erfaßt sein will und der nur durch bewußte Wiedererzeugung wachsen kann. In dieser Aneignung und Wiedererzeugung liegt alles Schöne, aber auch alles Schwierige des Sprachunterrichtes.

2. Gehen wir nach diesen allgemeinen Betrachtungen auf den Zweck des deutschen Sprachunterrichtes (richtiger des Unterrichtes in der deutschen Sprache) näher ein, so ergibt sich für die Volksschule ein Doppeltes:

a) der Schüler soll die in der Sprache ausgedrückten Gedanken **anderer** richtig verstehen lernen;
b) er soll befähigt werden, seine **eigenen** Gedanken auf klare und unzweideutige Weise zum Ausdruck zu bringen.

Diese beiden Zweckbestimmungen — Sprachverständniß und Sprachfertigkeit — bedürfen aber für den Zweck des Volksschulunterrichtes einer Einschränkung. Unter Sprachverständniß kann

nämlich in der Volksschule weder eine wissenschaftliche (philologische oder philosophische) Erforschung der Sprache, noch die Einführung in das Verständniß derjenigen wissenschaftlichen Schriften verstanden werden, welche sich auf ein bestimmtes Fach (z. B. Medicin 2c.) beziehen. Es handelt sich in der Volksschule vielmehr nur um Gewinnung desjenigen Grades von Sprachverständniß, durch welches der Schüler befähigt werden soll, die innerhalb seiner Fassungskraft liegenden Gedanken und Formen seiner Muttersprache zu verstehen, so daß der Schüler über naheliegende Verhältnisse verständige Rede und Antwort geben, mit anderen Menschen in geordneten Sprachverkehr treten und sich im Leben mit Anstand bewegen kann. — Ebenso kann die Sprachfertigkeit nicht die Erzielung einer bloßen Zungenfertigkeit zum Zwecke haben. Es kann uns wahrlich nichts daran gelegen sein, wenn das Kind glatt dahinredet, wie ein Kaufmannsdiener hinter dem Ladentische, und wenn es mit flutender Schwatzhaftigkeit niemanden zu Worte kommen läßt. Es muß vielmehr eine Sprachfertigkeit erzielt werden, die sich durch eine der Kindesnatur entsprechende Einfachheit, sowie durch Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks kennzeichnet. Wenn das Kind im Stande ist, die Fragen des Lehrers mit Einsicht und klarem Bewußtsein verständig und richtig zu beantworten, wenn es allgemein verständlich Geschriebenes und Gedrucktes mit Verständniß lesen und sich mündlich und schriftlich über das Gehörte geläufig, sachgemäß, faßlich und richtig auszudrücken im Stande ist: dann hat die Volksschule ihr Ziel erreicht. Das Weitere ist Sache des späteren Lebens, resp. der Fortbildungs- oder Berufsschulen. Der Zweck des deutschen Sprachunterrichtes für die Volksschule liegt also innerhalb der allgemeinen Volksbildung und ist für die Volksschule durchweg praktischer Natur.

Aber auch diese Einschränkung genügt noch nicht, sondern bedarf noch einer näheren Bestimmung. In der Sprache haben wir nämlich nicht allein den wissenschaftlichen und praktischen Gesichtspunkt, sondern auch den Inhalt des Gedankens und die Form des Ausdruckes zu unterscheiden. Insofern es der Unterricht mit dem Inhalte der Sprache, mit dem Gedanken, zu thun hat, ist jeder Unterricht Sprachunterricht, und es erwächst nach dieser Seite hin für den Lehrer die Pflicht, in allen Unterrichtsgegenständen auf Bereicherung, Klärung und Berichtigung des Gedankenschatzes seiner Schüler zu sehen. Von diesem Sprachunterrichte im weiteren Sinne unterscheidet sich aber der Sprachunterricht im engeren Sinne dadurch, daß bei letzterem dem Lehrer die Sorge zufällt, den Schüler zu befähigen, die durch den Gesamtunterricht herbeigeschafften und vom Schüler mit Bewußtsein angeeigneten Gedanken in der sprachrichtigen **Form** zum Ausdrucke zu bringen.

Welche aber ist die sprachrichtige Form? Gegenüber der verschiedenen Sprachweise unseres Volkes ist eine bestimmte Beantwortung dieser Frage nothwendig; denn wer sich darüber nicht klar geworden ist, der weiß nicht, was er will und soll. Unser deutsches Volk hat, streng genommen, nicht eine, sondern vier specifisch von einander verschiedene

Sprachen. Dieselben gehören theils dem mündlichen, theils dem schriftlichen Sprachverkehre, also theils dem Sprechdeutsch, theils dem Schriftdeutsch an. Diese vier Sprachweisen sind folgende: a) der naturwüchsige Dialekt, die eigentliche Muttersprache oder die Sprachmutter; b) die im Religionsunterrichte eingeführte Lutherische Bibelsprache; c) die durch weniger strenge Sprachformen sich kennzeichnende hochdeutsche Umgangssprache (die Sprache des mündlichen Verkehrs im gebildeten Mittelstande), und endlich: d) die hochdeutsche, durch strenge Sprachgesetze geregelte Büchersprache, wie sie uns in den besten Erzeugnissen der deutschen Literatur vorliegt. Ohne hier weiter auf die geschichtliche Entwickelung der Muttersprache vom naturwüchsigen Dialekte aus bis zur Höhe der hochdeutschen Büchersprache näher einzugehen, und ohne uns tiefer mit derjenigen Ansicht zu befassen, die den Dialekt oder die Mundart nicht allein zum Ausgangspunkt, sondern zur Grundlage und zum Mittelpunkt des gesamten deutschen Sprachunterrichtes gemacht haben will (Burgwardt), können wir es als bekannt und anerkannt voraussetzen, daß die Volksschule ihre Schüler vor allem in diejenige Sprache einzuführen hat, die das Gemeingut des deutschen Volkes geworden ist und als Verkehrssprache innerhalb der Grenzen von ganz Deutschland gebraucht wird. Es ist dies das Kind der Lutherischen Bibelsprache, die hochdeutsche Büchersprache, die sich seit Luther als ein gemeinsames Band um alle Bewohner Deutschlands schlingt und die schon wegen ihres nationalen und einigenden Kernes für jeden Deutschen, gleichviel, ob Bauer oder Gelehrter, Mann oder Weib, Kind oder Greis, von außerordentlicher Wichtigkeit ist. Die Volksschule hat demgemäß ihre Schüler so weit in die hochdeutsche Büchersprache einzuführen, daß dieselben den mündlich und schriftlich ihnen zugeführten Sprachstoff verstehen lernen und sich denselben so weit aneignen, daß sie, unter Bereicherung ihres eigenen Gedankenschatzes, sowohl die mündliche als die schriftliche Darstellung des richtig Erkannten und Empfundenen in der sprachgesetzlichen Form der hochdeutschen Büchersprache zu ermöglichen im Stande sind. Die Eroberung der Büchersprache ist und bleibt also das Hauptziel des deutschen Sprachunterrichtes.

In der Erreichung dieses Zieles liegt nicht allein ein nationales, sondern auch ein ethisches Element, denn unsere Kinder sollen die hochdeutsche Büchersprache in ihrer Kraft und Würde nicht allein kennen und verstehen, nicht allein gut handhaben und treu lieben lernen, sondern sie sollen auch, wie Kellner treffend bemerkt, durch die gemeinsame einigende Schriftsprache mit deutscher Gesinnung, deutscher Empfindung, deutschem Leben und deutschem Geiste erfüllt werden. Solch ein Ziel ist des Schweißes der Lehrer und der Schüler werth!

3. Haben wir uns im Bisherigen mit den Untersuchungen der Zwecke des deutschen Sprachunterrichtes beschäftigt, so liegt weiterhin uns die Frage am nächsten: durch welche Mittel wird der oben auf-

gestellte Zweck des deutschen Sprachunterrichtes erreicht? Es gab eine Zeit, in der man die praktischen Zwecke des Sprachunterrichtes der formalen Bildung unterordnete und den Sprachunterricht in der zur populären Logik hinaufgeschobenen Sprachlehre aufgehen ließ. Was auf Gymnasien und Gelehrtenschulen Mode war, ahmte und äffte die Volksschule nach. Darum lernten die Kinder im deutschen Sprachunterrichte (gleich dem Unterrichte in der lateinischen Grammatik) eine Menge Regeln und eine noch größere Anzahl von Regelabweichungen auswendig und wurde das Gedächtniß der Schüler mit todten Begriffen und inhaltslosen Formeln vollgepfropft. Die Zeit dieser unglückseligen Verirrung ist glücklicherweise vorüber. Man hat erkannt, daß ein Schüler alle grammatischen Regeln haben kann, ohne die Sprache zu haben. Die Erfahrung hat es zu laut gepredigt, daß ein Denken über die Sprache nur erst dann möglich ist, wenn der Schüler eine gewisse Gereiftheit und Uebung des Denkens in der Sprache erlangt hat. Nicht das grammatisch-theoretische Wissen, sondern das sprachlich-praktische Ueben muß das Erste sein. So wenig man den Unterricht im Klavierspiel mit der Theorie der Musik, etwa mit der Akkorden- oder Modulationslehre beginnen kann, so wenig kann man den Sprachunterricht mit der Grammatik (der Theorie der Sprache) anfangen. Erst Uebung im Klavierspiel und dann Unterricht in der Theorie der Musik! Erst vielseitige Uebung im bürgerlichen Rechnen und dann die Abstraktion der reinen Mathematik! Erst Einführung des Schülers in die Sprache auf dem Wege der praktischen Uebung und der steten Gewöhnung, und dann die grammatischen Reflexionen über die Sprache und über ihr Wesen! — Indem man also davon abkam, die Grammatik zum Ausgangspunkt des Sprachunterrichtes zu machen, lernte man zugleich mehr und mehr erkennen, daß die Sprache nur durch die Sprache, d. h. durch Sprechen, durch den lebendigen Umgang mit der Sprache erlernt werden kann, und daß im Sprachunterrichte nicht die Sprachlehre, sondern die Sprachübung, nicht die Entwickelung des Sprachbewußtseins, sondern die Kultur des Sprachgefühles das Erste sein muß. Und in der That sind und bleiben gedankenerweckende und formbildende Sprechübungen für alle Zeiten die besten Mittel zu einer schnellen, sicheren und allseitigen Geistes- und Sprachbildung.

Aus diesen Andeutungen ergibt sich, daß die Schule erst dann gedeihliche Früchte erzielen kann, wenn der mündliche und schriftliche Verkehr zwischen Lehrer und Schüler in der hochdeutschen Büchersprache fleißig und konsequent geübt wird und wenn der erste sprachliche Verkehr vor allem auf Bildung und Kultur des Sprachgefühles Rücksicht nimmt, so daß das Kind auf dem Wege der Uebung und Gewöhnung dahin kömmt, instinktiv das Richtige vom Falschen zu unterscheiden, um damit ein Fundament zu gewinnen, auf dem sich die weiteren Stockwerke des Sprachbaues aufbauen lassen.

Der erste Umgang mit der Sprache ist der mündliche Verkehr, der sich in den beiden Thätigkeiten des Hörens und Sprechens vollzieht. An diesen mündlichen Verkehr schließt sich dann der schriftliche

Verkehr an, der sich im Lesen und Schreiben bethätigt. Die Hauptfaktoren der schulmäßigen Sprachbildung sind also Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben. Das Hören der gesprochenen Gedanken und das Lesen der geschriebenen Rede dienen mehr dem Sprachverständniß, dagegen hat das Sprechen und Schreiben mehr die Ausbildung der Sprachfertigkeit zum Ziel. Die verschiedenen, den Gedankenaustausch theils durch das Gehör, theils durch das Auge vermittelnden Geistesthätigkeiten fließen indes oft so ineinander, daß sich im praktischen Unterrichte Sprachfertigkeit und Sprachverständniß, Sprachgefühl und Sprachbewußtsein nicht so streng von einander scheiden lassen, als dies in der Theorie möglich ist. Was man das eine Mal als Zweck ansieht, ist das andere Mal Mittel.

1. Das Hören.

4. Das Hören ist das Erste der Sprachbildung, denn durch das Hören lernen wir sprechen. Zum rechten Hören sind aber nicht allein zwei gesunde Ohren nothwendig, es muß vielmehr die gesamte aufmerksame Haltung des Schülers, die Sammlung seines Geistes, ohne welche ein lernbegieriges Aufnehmen des durch den Unterricht dargebotenen Stoffes nicht möglich ist, derart sein, daß das aufmerksame Hören des Schülers zu einem schweigenden Empfangen wird. Ein solch schweigendes Empfangen setzt aber die Zucht des Gehorsams und der Selbstbeherrschung voraus. Es muß darum zur Erreichung dieses Zweckes vor allem die gesamte Schulzucht so straff sein, daß alles verhütet wird, was irgendwie die Aufmerksamkeit des Schülers zersplittern oder ihn von der Sache ablenken könnte. — Zur guten Schulzucht muß sich sodann weiterhin noch ein Zweites gesellen: der vorzuführende Unterrichtsstoff muß dem Schüler so interessant dargestellt werden und der Schüler muß ihn mit einem so hohen und lebendigen Interesse aufnehmen, daß er ganz Auge und Ohr für die Sache wird und sich so in den Stoff versenkt, wie der Stoff sich in ihn versenken soll. — Zu diesen zwei Bedingungen muß sich sodann noch eine dritte gesellen. Es ist nämlich nicht genug, daß die Sprache des Lehrers ihrem Inhalte nach gedankenreich und gedankenerweckend und darum dem Schüler interessant ist, sondern sie muß auch in ihrer Form so korrekt, in ihrem Ausdrucke so lautrichtig und rein, in ihrer Betonung so scharf artikuliert und accentuiert sein, daß der Schüler durch das Hören des Gesprochenen die Anschauung des Musterhaften bekömmt. Des Lehrers Wort ist das natürlichste Mittel der Sprachpflege. Es muß darum der Lehrer beim Vortragen, beim Deklamieren, Vorlesen und Fragen sich eines durchaus musterhaften Sprechens befleißigen. Nur wo das Sprechen des Lehrers den pädagogischen Anforderungen entspricht, kann das Hören des Schülers einen wirklichen und bleibenden Gewinn haben; der Schüler kann sich dann nach dem Lehrer bilden und durch Nachahmung und Gewöhnung zu einem guten Sprechen gelangen. Das Lehrervorbild ist also auch hier das Wichtigste und Erste, das richtige Hören, die scharfe Auffassung des Schülers das Zweite und die mit

strenger Konsequenz und haarscharfer Genauigkeit anzustrebende Nachahmung und Gewöhnung des Schülers, wovon im Folgenden die Rede sein wird, das Dritte.

2. Das Sprechen.

4. Das Sprechen der hochdeutschen Büchersprache ist eine für die Kinder aus dreifachem Grunde wichtige Fertigkeit: a) weil ein lautrichtiges, richtig betontes, in vollständigen zusammenhängenden Sätzen dargestelltes Sprechen das wirksamste Mittel zur Entwickelung des Sprachgefühles und der Sprachbildung überhaupt ist; b) weil es die beste Vorbereitung und Unterstützung für den schriftlichen Gedankenausdruck ist, und c) weil es eine Geistesgymnastik ist, durch welche Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit, Nachläßigkeit und Trägheit unmöglich gemacht werden. Wenn aus diesen Gründen auf ein richtiges, gutes Sprechen das Hauptgewicht zu legen ist, so muß doch gleich hier ausdrücklich betont werden, daß das richtige Sprechen nicht allein in den eigentlichen Sprachstunden, sondern während der ganzen Schulzeit in allen Unterrichtsgegenständen zu pflegen ist. Wenn der Lehrer nicht jederzeit darauf achtet, daß das Hochdeutsche so schön und gut als nur irgend möglich gesprochen wird; wenn er Verstöße gegen die Richtigkeit der Aussprache da außeracht läßt, wo das Sprachliche nicht gerade im Vordergrunde steht; wenn der Sprachunterricht also nicht durch den gesamten Volksschulunterricht unterstützt wird; kurz, wenn nicht **aller** Unterricht mittelbar auch Sprachunterricht ist; dann läßt sich das Ziel der sprachlichen Entwickelung unmöglich erreichen. Nur durch ein verständiges Sprechenlehren und durch ein konsequentes Sprechenüben können die Kinder zum Sprechenkönnen geführt werden. Jede Schule soll darum ein Sprechsaal sein.

6. Neben diesen Sprechübungen im weiteren Sinne unterscheidet man aber auch Sprechübungen im engeren Sinne. Von diesen zu reden, ist der Zweck der folgenden Betrachtungen.

Der Anfang zu diesen Sprechübungen muß gleich bei der Einführung der Kinder in die Schule, d. h. in den ersten Stunden der Schulzeit, gemacht werden, denn vom ersten Anfange an kann die Aufgabe des schulmäßigen Sprachunterrichtes in nichts anderem gesucht werden, als darin, daß die Schüler die hochdeutsche Sprache gewinnen und im Gebrauch derselben geübt werden. Diejenigen Kinder, die unseren Volksschulen zugeführt werden, lassen sich aber nach sprachlichen Rücksichten in zwei Kategorien eintheilen: a) die einen sind bereits durch das elterliche Haus mit den Formen der Ausdrucksweise der hochdeutschen Umgangssprache einigermaßen vertraut; b) die anderen kennen die hochdeutsche Büchersprache, diese allgemeine Kultursprache der Deutschen, noch nicht, sondern bringen ihre Anschauungen, Vorstellungen und Gefühle im Dialekte zum Ausdrucke. Eine andere Sprache als die naturwüchsige Volkssprache kennen diese Kinder nicht. Sei die Sache nun aber so oder so, in jedem Falle fällt der Schule die Pflicht zu,

die Kinder in die hochdeutsche Büchersprache einzuführen und sie im Gebrauche derselben zu üben. Es geschieht dies für die Kinder der letzteren Art dadurch, daß man anfangs ihr Hausdeutsch ins Hochdeutsch übersetzt und letzteres als Umgangs- und Schulsprache gebraucht. Aber auch für die Kinder ersterer Art sind Sprechübungen nothwendig, denn der von ihnen in die Schule mitgebrachte Sprachschatz ist erfahrungsmäßig von so geringem Umfange, in den meisten Fällen so unrein und verkümmert, so unklar und wenig geläutert, daß von dieser Seite her der Schule die Pflicht zufällt, durch den hochdeutschen Sprachunterricht den Sprachschatz des Kindes zu vergrößern, zu reinigen, zu klären und die Kinder geschickt und willig zu machen, sich der hochdeutschen Sprache mit Einsicht und Bewußtsein zu bedienen. Mag indes der Zweck der ersten Sprechübungen in der Einführung oder in der Erweiterung der hochdeutschen Sprache gesucht werden: in jedem Falle muß der erste Unterricht der Schule in Sprechübungen bestehen.

Nun ist es aber eine bekannte Sache, daß es kein Sprechen gibt ohne Denken, und daß das Denken seine Wurzel in den Anschauungen hat. Aus dieser Thatsache folgt weiterhin, daß die ersten Sprechübungen nothwendigerweise auch Denk- und Anschauungsübungen sein müssen. Der erste Sprachunterricht ist also Anschauungsunterricht.

a. Der Anschauungsunterricht.

7. Wenn das Wesen des Anschauungsunterrichtes darin besteht, dem Kinde durch besondere Veranstaltung behilflich zu sein: a) die Außenwelt kennen zu lernen und richtig aufzufassen; b) das Aufgefaßte in bestimmte Gedanken zu verarbeiten und c) den gewonnenen Inhalt in sprachrichtiger Form zum Ausdruck zu bringen, so ergeben sich aus diesen Zwecken auch leicht die entsprechenden Mittel. Schärfung und Uebung der Sinne und damit Schärfung und Uebung der geistigen Auffassung, Erregung des empirischen Interesses und die Grundlegung der Elemente des Denkens und der Sprache: das ist's, was der Anschauungsunterricht erzielen muß, wenn er im Anschluß an die Resultate der im Elternhause erlangten Bildung theils falsche Vorstellungen berichtigen, theils die richtigen weiterbilden, theils die fehlenden erzeugen und durch dies alles die Kinder lernfähig machen soll. Um diese Ziele zu erreichen, ist zunächst nothwendig, daß das Anschauungsmaterial aus dem sinnlichen Gesichtskreise des Kindes genommen werde und daß sodann die Wahl des Objektes sich nach der subjektiven Kraft des Kindes richte. Nicht alles, was irgendwie anschaubar ist, kann in das Bereich des schulmäßigen Anschauungsunterrichtes hereingezogen werden, sondern der Wahrnehmungs- und Erfahrungskreis der Kinder bildet die nothwendige objektive Grenze des Anschauungsunterrichtes. Sodann ist festzuhalten, daß den Kindern wirkliche (selbstverständlich der Betrachtung würdige) Dinge vor die Sinne geführt werden, nicht Bilder, — Bilder nur im Nothfalle, als Erinnerungsmittel. (Vgl. Lessings „Laokoon.") Im ganzen wird man immer die Erfahrung machen, daß die

Kinder lebendige Naturgegenstände den todten Kunstgegenständen vorziehen. Kinder lieben Leben! Welcher Gegenstand aber auch zur Anschauung vor die Sinne des Kindes gestellt werden mag, immer muß dafür gesorgt werden, daß die Kenntniß zur Erkenntniß, d. h. daß das Angeschaute ins Bewußtsein erhoben werde. Die bloße Anschauung an sich ist noch keine Erkenntniß; diese wird erst gewonnen, wenn der Geist das Angeschaute scharf auffaßt, gliedert, verdeutlicht und sich aneignet, wobei der Geist in Regsamkeit versetzt wird und innerlich erstarken muß. Soll aber dieses Ziel erreicht werden, dann ist es nicht allein nothwendig, daß dem Kinde inhaltsvolle Stoffe dargeboten werden, sondern es muß auch bei jeder Anschauung ein methodischer Stufengang eingehalten werden. Die Anschauung ist unter allen Umständen das Erste; eine genaue, dem kindlichen Interesse entsprechende Betrachtung und geistige Auffassung des Angeschauten ist das Zweite, und das in sprachrichtiger Form zu bewerkstelligende Aussprechen des Angeschauten, resp. Wahrgenommenen, Vorgestellten oder Empfundenen ist das Dritte. Zuerst die Sache, und dann das Wort! Nur wenn dieser Stufengang konsequent eingehalten wird, werden die Schüler vor jener Schwatzfertigkeit, in der sich Gelerntes bloß im gedächtnißmäßigen Ablaufe ausspricht, bewahrt bleiben; sie werden Menschen, die über ihren Wissens- und Gedankenschatz nach dem Maße ihrer Kraft frei verfügen und die diese Beherrschung in folgerichtiger und bezeichnender sprachlicher Darstellung bethätigen. Sie lernen dann auch erkennen, daß jedes Wort seinen bestimmten Inhalt hat, und lernen darum aufs Wort merken. Ihr Sprechen ist kein gedankenloses, sondern ein gedankenvolles, es wird nicht von wildwachsenden Gedanken hervorgetrieben, wie sie der Zufall eingibt, sondern es steht unter der Leitung eines selbstbewußten Willens. Dabei ist freilich nothwendig, daß im Anschauungsunterrichte die dialogische Lehrform vorherrscht und daß die vortragende Lehrform nur dann eintritt, wenn ein sofortiges Examinieren und Repetieren darauf folgt, so daß das Dagewesene bis zur völligen Geläufigkeit eingeübt und im Geiste befestigt wird. Ein fades und vages Umherreden ohne schließliches Resultat ist unter allen Umständen ein Unfug, der in keiner Schule gestattet werden sollte. — Es ist sodann hier zu erinnern, daß, wie in allem Unterrichte, so auch im Anschauungsunterrichte die nöthige Mannigfaltigkeit und Abwechselung stattfinden muß und zwar nicht allein hinsichtlich der Anschauungsobjekte, sondern auch hinsichtlich der allgemeinen Formen der Anschauung. Da die allgemeinen Formen der Anschauung zwiefacher Art sind, jenachdem sie den Raum oder die Zeit erfüllen, so zerfällt der Anschauungsunterricht in die Betrachtung räumlicher Dinge (beschreibender Anschauungsunterricht) und in die Betrachtung des in der Zeit Geschehenen (erzählender Anschauungsunterricht). In dem Dienste des beschreibenden Anschauungsunterrichtes stehen die Stoffe aus Schule, Haus und Umgebung; in dem Dienste des erzählenden stehen Geschichten, Fabeln und Märchen, durch welche die inneren Anschauungen (Erfahrungen) des Kindes theils zum Ausdruck gebracht, theils geklärt, theils erweitert werden. Welche Stoffe man aber auch in die Be-

schreibungen und Erzählungen beim Anschauungsunterrichte hereinziehen mag, immer müssen sie so gewählt und geordnet werden, daß sie den Schülern die Grundelemente des Denkens darbieten (Ding-, Zahl-, Eigenschafts-, Thätigkeitsvorstellungen, Orts-, Zeit-, Art-, Weise- und Zweckbestimmungen), so daß die Kinder ein organisches Ganzes bekommen. Da aber mit den Elementen des Denkens die Elemente der Sprache in inniger Wechselbeziehung stehen, so muß der Anschauungsunterricht auch mit dem gesamten Sprachunterrichte der Unterklasse in organische Verbindung gebracht werden. Ein isoliert stehender Anschauungsunterricht, neben dem der Sprachunterricht für sich bestehend einhergeht, ist nicht im Wesen der Kindesnatur und deshalb auch nicht im Wesen des ersten Unterrichtes begründet.

Aus diesem Grunde gibt es auch in unserer Unterklasse keinen gesonderten Anschauungsunterricht*), sondern einen auf sogenannte Normalwörter basierten vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese-, Gesang-Unterricht. Derselbe ist so eingerichtet, daß er den oben aufgestellten Forderungen entspricht, resp. daß ihm ein einheitlicher Plan zugrunde liegt. Dieser vereinigte Anschauungs-, Sach-, Sprech-, Lese- und Schreib-Unterricht bildet den Anfang der schulmäßigen Sprachbildung und zieht sich durch das ganze erste Schuljahr hindurch.

In welcher Weise und Ausdehnung derselbe in unserer Schule ertheilt wird, zeigt: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. Eine Methodik des sprachlichen Elementar-Unterrichtes von C. Kehr und G. Schlimbach.“ (Gotha, bei E. F. Thienemann.) Indem wir den Lehrer auf dieses Buch hinweisen, führen wir hier nur die dem Anschauungsunterrichte in unserer Schule zugrunde liegenden Normalwörter an: 1) der Fisch, 2) die Uhr, 3) die Mühle, 4) das Ei, 5) das Rothkehlchen, 6) die Kuh, 7) das Schaf, 8) der Ast, 9) der Tisch, 10) der Uhu, 11) der Ofen, 12) die Sichel, 13) das Haus, 14) der Esel, 15) der Igel, 16) die Leiter, 17) die Gans, 18) die Feder, 19) der Mond, 20) der Baum, 21) das Kreuz, 22) die Vögel, 23) die Nelke, 24) die Rübe, 25) der Jäger, 26) die Mäuse, 27) der Wagen, 28) das Schwein, 29) die Raupe, 30) der Pudel, 31) das Pferd, 32) die Zange, 33) der Schrank, 34) der Maikäfer, 35) die Beere, 36) die Ziege, 37) der Hahn, 38) die Ruthe, 39) die Sonne, 40) die Kette, 41) die Katze, 42) die Schnecke, 43) der Löffel, 44) das Faß, 45) die Axt, 46) der Elephant, 47) der Quirl. Im Hinweis auf das oben angeführte Buch, enthalten wir uns hier weiterer Auseinandersetzungen. Nur das sei bemerkt, daß dort auch die Fibelliteratur eine übersichtliche Beurtheilung gefunden hat, so daß wir hier auch von der Mittheilung literarischer Angaben absehen können. Bezüglich der neuesten Erscheinungen verweisen wir auf die Angaben des vortrefflichen Handbuches der pädagogischen Literatur von Schott (Leipzig, Jul. Klinckhardt), II. Theil, I. Abth., S. 52 ff.

8. Wenn durch den Anschauungsunterricht die Intelligenz und die Sprachkraft des Schülers so weit entwickelt, bereichert und geklärt worden sind, daß der Schüler die hochdeutsche Sprache in ihren elemen-

*) Sollte ein Lehrer einem gesonderten Anschauungsunterrichte das Wort reden, dann möchte ihm wenigstens zu rathen sein, nicht zu systematisieren, sondern zu gruppieren. Das ist der Weg der Natur, denn die Natur ordnet nach Gruppen, nicht nach Systemen. Der Gang der Besprechungen läßt sich dann am besten durch das Naturjahr bestimmen (Jahreszeiten).

tarsten Umgangsformen verstehen gelernt hat und dieselbe verhältnißmäßig richtig zu handhaben im Stande ist, dann treten Sprachübung und Sprachlehre, die innerlich allezeit insofern verbunden bleiben müssen, als Eines das Andere fortwährend unterstützen muß, von jetzt an äußerlich geschieden neben einander auf. Die unmittelbare Anschauung an der Hand äußerer Gegenstände wird zwar auch fernerhin noch fortwährend geübt; allein der Anschauungsunterricht ist nicht mehr ausschließlich Sprachunterricht, sondern er ist in erster Linie Real- und Sachunterricht (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte rc.). Ueberhaupt ist der Anschauungsunterricht nur auf seiner untersten Stufe Disciplin; schon vom zweiten Schuljahre an hört er auf, besondere Disciplin zu sein, er bleibt dann nur noch Princip. Jeder Unterrichtsgegenstand beginnt mit Anschauungen, jedes Lehrfach hat also seinen besonderen Anschauungsunterricht. Als Princip aber behält der Anschauungsunterricht seine Geltung bis zur obersten Schulklasse, ja durch das ganze Leben hindurch, denn das anschauliche Denken ist das allein ersprießliche Denken.

Literatur über den Anschauungsunterricht.

Kehr-Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. Gotha, Thienemann. 2 M. 80 Pf. — Knauß, Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht, oder Darstellung eines Anschauungsunterrichtes, der den gesamten Schulunterricht begründet. Reutlingen, Enßlin & Laiblin. 2 M. 60 Pf. — Klauwell, Das erste Schuljahr. Leipzig, Klinckhardt. 1 M. 60 Pf. — Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Leipzig, Oehmigke. 3 M. — Wiedemann, Präparationen für den Anschauungsunterricht. Dresden, Meinhold & Söhne. 7 M. 50 Pf. — Herder, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. Altona, Hammerich. 6 M. — Beust, Der wirkliche Anschauungsunterricht. Zürich, Verlags-Magazin. 1 M. 20 Pf. — Jäger, Der Anschauungsunterricht in den ersten zwei Schuljahren. Stuttgart, Belser. 2 M. 40 Pf. — Armstroff, Der Anschauungsunterricht. Langensalza, Beyer. — Hästers, Lehr- und Lesebuch zum Anschauungsunterricht. Essen, Bädeker. — Fuhr & Ortmann, Der Anschauungsunterricht. Dillenburg, Seel. 9 M. — Wrage, Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichtes. Altona, Hammerich. 6 M. — Sträßle, Der Anschauungsunterricht für katholische Schulen. Stuttgart, Nitzschke. 2 M. 80 Pf. — Sandmeyer, Methodisch-praktische Anleitung. Aarau, Sauerländer. 6 M. 40 Pf. — Dambeck, Theoretisch-praktische Anweisung zum Anschauungsunterichte. Hamburg, Jowien. 2 M. 40 Pf. — Mischke, Das erste Schuljahr. Langensalza, Verlags-Comptoir. 40 Pf. — Otto, Der Schullehrer des 19. Jahrhunderts — u. a. m.

Mehr theoretischer Art sind: Schlotterbeck, Sinnenbildung; Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichtes. Glogau. 75 Pf. — Schlotterbeck, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Unterricht im ersten Schuljahre. Wismar, Hinstorff. 3 M. 25 Pf. — C. Richter, Der Anschauungsunterricht in Elementarklassen. Leipzig, Brandstetter. 1 M. 50 Pf. — Böse, Sinnesbereicherung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Braunschweig, Schwetschke & Sohn. 80 Pf.

Modelle (aus Papiermaché) für den Anschauungsunterricht liefert die Firma Theodor Escher & A. Fleischmann in Sonneberg. Ferner: Sallmeyer in Wien, Hestermann in Hamburg rc.

Außerdem sind hier noch zu erwähnen: Die Bilder von Reimer und Wilke (Berlin, Oehmigke); besser: von Heinemann [Wilkes Bildertafeln in Farbendruck] (Braunschweig, F. Wreden). — Sechs Bilder von Strübing (Berlin, Winkelmann), dazu desselben Sprachstoff zu den Bildern (ebendaselbst). — Ferner: Schreiber'sche Bilder [Schuberts Naturgeschichte] (Eßlingen, Schreiber). — Wagner

(Dresden, Naumann). — Brückmann, 36 Tafeln (Kiel). — Eine Auswahl aus den Münchener Bilderbogen u. a. m.

Am besten ist es, wenn der Lehrer selbst zeichnen und die Bilder (in einfachen Konturen) vor den Augen des Schülers entstehen lassen kann.

b. Die Lesebuchsstufe.

9. An die Stelle des Anschauungsobjektes tritt vom zweiten Schuljahre an, nachdem die Kinder lesen gelernt haben, die Sprache selbst, und zwar bilden die Lesestücke des Lesebuches, die Sprachmuster der hochdeutschen Sprache, den Ausgang und Mittelpunkt alles Unterrichtes. Die zweite Stufe der Sprechübungen ist also die Lesebuchsstufe. Das Lesebuch soll den Kindern der Repräsentant der Schriftsprache, der Centralpunkt alles Sprachunterrichtes sein. Es handelt sich hierbei um ein Doppeltes: a) die Kinder sollen ein ihrer Entwickelungsstufe entsprechendes Verständniß der gelesenen Musterstücke bekommen; b) sie sollen auf dem Wege der Uebung das sprachlich Gewonnene verwerthen (darstellen) lernen. Wir haben es hier also mit zwei Thätigkeiten zu thun: mit der auffassenden und mit der darstellenden. Die Auffassung des Lesestückes wie die Darstellung desselben machen besondere Uebungen nöthig.

10. Die Auffassung ist entweder eine unmittelbare oder eine vermittelte. Eine unmittelbare ist sie, wenn der Schüler das Verständniß des Inhaltes durch eigenes stilles oder lautes Lesen oder durch das Vorlesen oder Vortragen des Lehrers gewinnt. Der Schüler faßt dann durch eine stille Vorbereitung oder durch aufmerksames Hören den Inhalt des Lesestückes auf. Erfahrungsmäßig ist dabei, daß dem Vorerzählen der Vorzug vor dem Vorlesen gebürt, weil der Lehrer beim Vorerzählen genöthigt ist, die strengen Formen der Büchersprache aufzulösen und den Inhalt in einer der Fassungskraft der Kinder mehr anbequemten Weise vorzutragen. Daß übrigens zur unmittelbaren Auffassung keine schwierigen Lesestücke gewählt werden dürfen, versteht sich von selbst.

11. Die zweite Art der Auffassung ist die vermittelte. Das Lesestück wird zum Gegenstand der Besprechung und Erläuterung gemacht, und zwar wird zur Eröffnung des Verständnisses eine Erläuterung des Ganzen wie des Einzelnen vorgenommen. Die Hauptsachen müssen herausgehoben, die einzelnen Kernpunkte, die Grundzüge ins rechte Licht gestellt und der Zusammenhang des Ganzen wie der Haupttheile unter sich erörtert werden, damit vorerst der Schüler die Tiefe des Inhaltes übersehen lerne. Erst dann gehe man zur Besprechung des Einzelnen über. Was die Uebungen zur Einführung in das Verständniß der Einzelheiten betrifft, so können dieselben sehr mannigfaltiger Art sein. Man kann prüfen, entwickeln, vergleichen, unterscheiden, folgern, abstrahieren, koncentrieren lassen; man kann nach Orts-, Zeit-, Grad-, Zahl-, Art- und anderen Bestimmungen fragen; man kann Wörter mit ihren Synonymen vertauschen und an die Stelle der Fürwörter diejenigen Wörter setzen lassen, die sie vertreten; man kann an die Stelle einfacher Wörter Umschreibungen treten lassen: die

Gegensätze können herausgestellt, die Wortfolge kann verändert werden; zusammengezogene Sätze können aufgelöst, zusammengesetzte zergliedert werden u. s. w. u. s. w. Es versteht sich von selbst, daß man an einem Lesestücke nicht alles auf *einmal* nehmen darf, sondern daß bei dem einen dies, bei dem anderen jenes zur Besprechung kömmt. — Junge Lehrer haben sich dabei recht sorgsam vor dem *Zuviel* zu hüten. Soll das Rechtwissen nämlich nicht auf Kosten des Vielwissens verdrängt werden, so ist ein weises Maßhalten ein überaus wichtiges Erforderniß. „In der Beschränkung zeigt sich der Meister.“ Das Wenige aber, was der Lehrer zur Beleuchtung und Vertiefung auswählt, muß dann auch so *klar* dargestellt und so *fest* und *sicher eingeprägt* werden, daß mit jedem neuen Lesestücke im Schüler das Gefühl des Fortschrittes, der Sicherheit, der Arbeitsfreudigkeit und der Arbeits*kraft* wächst. Sehr wichtig ist dabei, daß sich der Lehrer in präciser Weise kurz und bestimmt ausdrücke, um nicht in ein unnützes und breites Gewäsch zu verfallen, welches, trotz aller Kreuz- und Querfragen, dem Schüler das Verständniß doch nicht gibt. Um sich vor jenem Durchkneten und Ersäufen des Textes in der Flut onomatischer, synonymischer und stilistischer Auseinandersetzung zu bewahren, halte sich der Lehrer, wie schon bemerkt, nur stets an den *Kern* des Ganzen; er betrachte das Lesestück als einen Edelstein, der dem Kinde von der *besten* Seite und in dem *rechten* Lichte vorgehalten werden muß, wenn sich dasselbe an dem zurückstrahlenden Lichte erquicken soll. Der Lehrer versäume darum nie, sich recht sorgfältig *schriftlich* vorzubereiten; denn wer ohne genügende Vorbereitung in die Klasse tritt, das Lesebuch aufschlägt und nun nach augenblicklichen Eingebungen an dem Lesestücke herumnagt, der kann (und wenn er ein Genie wäre) nie und nimmer etwas Ordentliches leisten.

„— — — Den Zufall läßt nur der Gedankenlose walten,
Wer mit Verstand zum Ziele strebt, verfährt nach festem Plane.“

Scharfe Dispositionen, präcise Fragestellungen (fleißige Benutzung der sogenannten W-Fragewörter: warum, weswegen, wozu, womit, wo, wohin, woher, wann, wie lange, wie 2c.), klare Uebersicht, genaue Feststellung des Entwickelten, eine eingehende und oft zu wiederholende Repetition sollte der Lehrer nie versäumen. Jeder junge Lehrer sollte sich deshalb unter allen Umständen und für alle Zeiten die Regel aneignen: je *einfacher* und *schlichter* die Besprechung ist, und je mehr alle extremen Ausschreitungen und methodischen Künsteleien *vermieden* werden, desto *besser* ist sie und desto mehr *nützt* sie. Insbesondere spreche der Lehrer nicht zu viel, sondern halte weit mehr darauf, daß seine *Schüler* zum Sprechen kommen. „Wenn die Schüler sprechen lernen sollen, muß der Lehrer schweigen können; beide müssen aber hören können.“ — Nichts schadet der Schule mehr als des Lehrers Redseligkeit; denn spricht der Lehrer zu viel, dann spricht der Schüler zu wenig. Der Vater Arndt hat ganz treffend gesagt: „Die Lippe ist der Wetzstein des Geistes; über die Lippe muß der Gedanke des Schülers oft hin- und herlaufen, damit er Glanz, Farbe und Gestalt gewinne.“

Selbstverständlich muß auf jeder Unterrichtsstufe der *Leistungs*-

fähigkeit der Kinder Rechnung getragen werden. In den Unterklassen ist darum vorzugsweise darauf zu halten, daß der Schüler möglichst mit den Worten des Lesestückes antworte, damit er sich dadurch die Sprachformen der hochdeutschen Sprache aneigne, durch welche sein Sprachgefühl gereinigt und die Sicherheit des Ausdruckes gefördert wird. Erst auf späteren Stufen ist dem Schüler die Form des Ausdruckes freizugeben. Auf allen Klassenstufen aber, von der untersten bis zur obersten, muß auf ein Antworten in ganzen Sätzen und auf ein lautes, lautreines, logisches und schönes Sprechen mit aller Konsequenz gehalten werden.

Bemerkung: Diejenigen Lesestücke der 2. Aufl. des Dietlein'schen Lesebuches, welche sich zu einer Besprechung besonders eignen, sind im untenstehenden Lehrplane für den Leseunterricht aufgeführt.

12. Hat der Schüler das Lesestück durch die Besprechung, bei der es sich, nebenbei bemerkt, nicht um grammatische Belehrungen, sondern nur um den Sinn des Lesestückes handelt, in der Tiefe erfaßt, und sind sich die Kinder über dessen Bedeutung und Werth klar geworden, dann folgt nach der Auffassung die Darstellung des Aufgefaßten. Dieselbe kann sich entweder im mündlichen oder im schriftlichen Gedankenausdrucke oder in beiden zugleich vollziehen. Diese mündlichen oder schriftlichen Darstellungsübungen sind dreifacher Art: der Schüler liest entweder das in Folge der Besprechung richtig aufgefaßte Lesestück vor, oder er trägt es frei vor, oder er schreibt es auf. Wir haben es darum hier, da wir jetzt nur vom Sprechen und von den Sprechübungen in der Volksschule reden, lediglich mit der zweiten Darstellungsform zu thun, nämlich mit dem mündlichen Vortrage. Dieser mündliche Vortrag ist nun zweifacher Art, jenachdem man verlangt, daß der Schüler das aufgefaßte Lesestück wörtlich oder nur dem Sinne nach wiedergebe. Im ersteren Falle fordert man das Deklamieren, im letzteren Falle das freie Erzählen des Lesestückes.

c. Das Deklamieren.

13. Das Deklamieren ist eine Sprachübung, die für alle Klassenstufen von höchster Wichtigkeit ist, denn durch das wörtlich-getreue Wiedergeben der richtig aufgefaßten und angeeigneten Sprachformen wird der Geist und die Sprache des Kindes in außerordentlicher Weise bereichert. Wo darum die Deklamierübungen versäumt oder vernachläßigt werden, da zeigt sich in der Sprachbildung immer eine sehr bedauerliche Lücke. Freilich ist es nothwendig, daß die Deklamierübungen in rechter, pädagogischer Weise betrieben werden. Ehe man darum an das Kind die Zumuthung stellen kann, ein Lesestück wörtlich-getreu vorzutragen, muß dem Kinde das betreffende Lesestück erst zum Verständnisse gebracht worden sein. Dem Deklamieren muß also die Erklärung des betreffenden Deklamierstoffes vorausgehen. Wo das Verständniß fehlt, da wird das Deklamieren zum geistlosen Lippengeplärr. Auch hier findet das Wort Schenkendorfs seine Anwendung, wo er von

der „Sprache, schön und wunderbar" und von dem „Vertiefen in den Reichthum, in die Pracht" redet.*)

Wenn das Kind den Sinn und Inhalt des Lesestückes mit dem Gehörsinne aufgefaßt hat, dann muß weiterhin die Auffassung durch den Gesichtssinn hinzukommen, d. h. das Kind muß das Lesestück lesen und zwar so, daß dabei die Lautrichtigkeit und die richtige Betonung überall vom erlangten Verständnisse Zeugniß geben. Nach dem Lesen folgt sodann das Memorieren des betreffenden Stückes. Das Memorieren muß in der Schule und zwar unter Beihilfe des Lehrers geschehen, damit das Kind erfährt, wie es zu memorieren hat. Wenn man sich damit begnügt, dem Kinde irgend ein Lesestück zum häuslichen Lernen aufzugeben, und nun ohne weiteres Zuthun verlangt, daß das Kind die Aufgabe morgen in der Schule hersage; wenn sich das Kind dann zuhause im Schweiße seines Angesichts vergeblich abmüht, die Aufgabe in den Kopf zu bringen, und dem Vater und der Mutter durch die sich steigernde Angst lästig wird; wenn es endlich gar am folgenden Tage trotz seines Fleißes in der Schule wegen seiner „Faulheit" bestraft wird: dann kann es freilich niemand wundernehmen, daß einerseits viele Eltern eine unüberwindliche Abneigung gegen das Auswendiglernen bekommen, und daß andererseits die Kinder acht Tage später nicht mehr wissen, was sie acht Tage zuvor gelernt haben. Erst wenn die Kinder in der Schule unter Beihilfe des Lehrers die Sätze und Satzverbindungen des Lesestückes in richtigem Zusammenhange und in gehöriger Gedankenfolge memoriert haben, erst dann kann man die Forderung an sie stellen, das Lesestück zu recitieren und mustergiltig vorzutragen. Das Stück ist dann das Eigenthum des Schülers geworden, und die durchsichtige Klarheit der Verständigkeit, das Ebenmaß der Ruhe, die Intensität der Empfindung geben Zeugniß, daß das fremde Erzeugniß in den Geist und in das Herz des sprechenden Kindes übergegangen ist. Von deklamatorischer Gestikulation, affektierter Sprache und theatralischem Pathos kann dabei nicht die Rede sein; wohl aber steht der Schüler während des Vortrages gerade, sieht den Lehrer scharf an, spricht laut, deutlich, ausdrucksvoll. Die Zucht des Gehorsams muß sich beim wörtlich-getreuen Vortragen überall zeigen; denn nur dadurch, daß der Schüler sich unter die Macht der Sprache beugen lernt, kann er zur Herrschaft über dieselbe gelangen. Er bekömmt dann die Sprache in seine Gewalt wie der gute Reiter das Roß!

Lehrplan für die Deklamierübungen.

14. Bei Aufstellung eines Lehrplanes für die Deklamierübungen haben wir uns von dem Grundsatz leiten lassen, daß den Kindern nur das geboten werden darf, was sowohl dem Inhalte als der Form nach musterhaft ist. Nur bei Erfüllung dieses Grundsatzes hat das Deklamieren einen sprachbildenden und ethischen Werth. Die zu deklamierenden Stoffe gehören theils geistlichen, theils weltlichen Dichtungen an und sind demgemäß theils aus dem Kirchengesangbuche, theils aus

---

*) Kehr-Kriebitzsch, Seminarlesebuch (Gotha, E. F. Thienemann), Bd. I, Nr. 19 der 1. Aufl.

dem Schullesebuche entnommen. Die Auswahl ist so getroffen, daß die Kinder auf eine ungesuchte Weise in die deutsche Dichterwelt eingeführt werden und mit den besten literarischen Erzeugnissen unserer edelsten Dichter zugleich einen Einblick in unsere Literaturgeschichte bekommen. Es muß uns viel daran liegen, daß unsere Kinder die hauptsächlichsten deutschen Dichter, deren Leben und Wirken kennen, schätzen und lieben lernen. Wir schließen uns dabei mit vollem Herzen an Herders Auffassung an, der in einer seiner Schulreden so treffend sagt: „In den Schulen sollten, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu gesichtet, die edelsten und besten Schriften des Volkes laut gelesen, auswendig gelernt, vorgetragen . . . . . von der Jugend sich zur Regel gemacht und mit Herz und Seele befestigt werden . . . . . Denn das laute Lesen und auswendige Vortragen des innerlich Aufgenommenen gibt dem Gemüthe Freude, der Phantasie und dem Geiste Nahrung, dem Herzen einen Vorgeschmack großer Gefühle und erweckt, wenn dies bei uns möglich ist, einen Nationalcharakter." Besondere Stunden werden für die Deklamierübungen nicht angesetzt, sondern dieselben reihen sich an die Besprechung der inbetracht kommenden Stoffe an, so daß also die Schulgebete und die Kirchenlieder in den Religionsstunden zur Aneignung kommen, während die Texte der zu lernenden Volkslieder in den Stunden für Gesangunterricht und die nachstehend verzeichneten Stücke aus dem Lesebuche in den Lesestunden einzuüben sind.

Bei der nachfolgenden Vertheilung der zu deklamierenden poetischen Erzeugnisse aus dem Lesebuche ist darauf Bedacht genommen, daß von den Gedichten der Lieblingsdichter unserer Nation mindestens jedes Jahr eins zur Darstellung kömmt. An die Besprechung und Einübung des einzelnen Gedichtes reiht sich allemal eine kurze Biographie des Dichters, sowie eine Repetition der schon gelernten Stücke von demselben an. Es mögen bei solcher Gelegenheit auch andere besonders schöne Gedichte desselben und auch Gedichte verwandten Inhalts von anderen Dichtern gelesen werden.

Das Vorlesen empfiehlt sich besonders bei größeren Gedichten (von Schiller, Uhland u. a. m.). Es hat für die Kinder nicht allein einen bedeutenden Reiz, sondern es wächst auch deren Verehrung für das Schöne und deren Liebe zu den Nationaldichtern, wenn sie z. B. Schillers „Kraniche des Ibikus", Schillers „Kampf mit dem Drachen", „Lützows wilde Jagd" von Th. Körner, Uhlands „Schlacht bei Reutlingen", Mosens „Die letzten Zehn vom vierten Regiment" u. dergl. m. aus dem Munde des Lehrers vortragen hören. Für die Geschmacksbildung sind solche Stoffe äußerst wichtig. Und nicht allein die Deklamationsstunde, sondern auch der Geschichtsunterricht gibt zum Vorlesen solcher klassischen Stücke Veranlassung. Möchte der Lehrer diese Andeutungen doch nicht übersehen! Die Kinder werden ihm sein Bemühen mit Dankbarkeit lohnen.

Schließlich sei hier noch bemerkt, daß an den besprochenen und gelernten Stücken auch das Allernothwendigste über die hauptsächlichsten Dichtungsarten ꝛc. zu veranschaulichen ist.

Lehrstoff:

a) Für Klasse IV.

Für die Elementarklasse eignen sich zum Deklamieren vor allen Dingen einige Hey-Specter'sche Fabeln, wie z. B. Knabe und Hündchen — Knabe und Vogelnest — Knabe und Schmetterling — Der Vogel am Fenster — Keinem Würmlein thu' ein Leid — Es ist kein Mäuschen so jung und klein — Wandersmann und Lerche.

Ferner sind auch folgende Stücke aus der Fibel dazu ganz geeignet: Ein junges Lämmchen, weiß wie Schnee (von Bertuch) — Vom langsamen Schnecklein (von Güll) — Es sind zwei kleine Fensterlein (von Castelli). Dazu auch: Das Kind und der Ofen (von L. Thomas). Die Fabeln von Hey ꝛc. sind so viel als möglich dramatisch darzustellen. Besprechungen darüber haben geliefert: Ballien, Zwölf Fabeln von W. Hey (Brandenburg 1865); Dietlein, Fabeln ꝛc.

Außerdem müssen einige Morgen-, Tisch-, Abend- und Schulgebete sicher eingeübt werden, z. B.: Gelobet seist du, Gott der Macht — Mein Gott, vorüber ist die Nacht — Gott, ich danke dir von Herzen — Danket dem Herrn, denn er ist freundlich — Müde bin ich, geh' zur Ruh' (Str. 1) — u. a.

Der Kursus ist einjährig.

b) Für Klasse III.

Außer einigen Morgen-, Tisch- und Abendgebeten sind in dieser Klasse in einem zweijährigen Kursus einzuüben:

a) die Texte zu denjenigen Volksliedern, welche von den Kindern dieser Klasse gesungen werden (vgl. den Lehrplan für den Gesangunterricht);
b) folgende Stücke (Poesie und Prosa) aus dem Lesebuche für die Unterstufe von Dietlein (2. Aufl.):

Woche.	Erstes Jahr.		Zweites Jahr.	
1—2	Nr. 320.	Lenzes Ankunft.	Nr. 6.	Kind und Kukuk.
3—4	Nr. 170.	Die Singvögel.	Nr. 92.	Der Kuhhirt.
5	Nr. 160.	Wer hat die Blumen nur erdacht?	Nr. 172.	Des Vögleins Wiege. (Dieffenbach.)
6—7	Nr. 227.	Wandersmann und Lerche. (Hey.)	Nr. 49.	Die wandelnde Glocke. (Goethe.)
8—9	Nr. 208.	Der Löwe und die Maus.	Nr. 267.	Die Sternthaler.
10		Repetition.		Repetition.
11—12	Nr. 216.	Grille und Ameise. (Lessing.)	Nr. 99.	Der Wolf und das Lämmlein.
13—14	Nr. 108.	Ein Junker hielt sich ein paar Hunde. (Pfeffel.)	Nr. 193.	Haidenröslein.
15		Repetition.		Repetition.
16—17	Nr. 184.	Die grüne Stadt. (Ortlepp.)	Nr. 30, 45 u. 250.	Wo wohnt der liebe Gott? (Hey.)
18—19	Nr. 146.	Der Störche Wegzug.	Nr. 190.	Das Männlein im Walde. (Hoffmann v. F.)
20		Repetition.		Repetition.
21—22	Nr. 202.	Der weiße Hirsch. (Uhland.)	Nr. 192.	Mit dem Pfeil, dem Bogen. (Schiller.)
23—24	Nr. 280.	Der Nordwind.	Nr. 261.	Das Märchen vom Mann im Mond. (Bechstein.)
25		Repetition.		Repetition.
26—27	Nr. 344.	Von den Engeln.	Nr. 279.	Die Sonne und der Wind. (Herder.)
28—29	Nr. 337.	Das Christbäumchen. (Reinick.)	Nr. 345.	Des Kindes Engel.
30		Repetition.		Repetition.
31—32	Nr. 332.	Seht den Mann, o große Noth!	Nr. 331.	Im weißen Pelze. (Kletke.)
33—34	Nr. 104.	Die beiden Ziegen, oder:	Nr. 336.	Vom Büblein auf dem Eise. (Güll.)
	Nr. 251.	Das Fünkchen. (Curtman.)		
35		Repetition.		Repetition.
36—37	Nr. 266.	Weißt du, wie viel Sternlein stehen? (Hey.)	Nr. 262.	Die Kinder und der Mond.
38—39	Nr. 15.	Das Vaterhaus.	Nr. 241.	Wassertröpflein.
40	Nr. 180.	Gottes Auge heilig klar! Repetition.	Nr. 244.	Das Bächlein. Repetition.

c) Für Klasse II.

Auch in dieser Klasse wird der Stoff für die Deklamierübungen auf zwei Jahre vertheilt. Neben einigen Schulgebeten und acht Kirchenliedern und den Texten der

Volkslieder, welche in dieser Klasse gesungen werden (vgl. den Lehrplan für den Religions- und Gesangunterricht), sind folgende Prosastücke und Gedichte aus dem Dietlein'schen Lesebuche für die Mittelstufe (2. Aufl.) zu memorieren:

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
1—2	Nr. 293. Schneeglöckchen. (Scheuerlin.)	Nr. 8. Blau-Veilchen. (Förster.)
3—4	Nr. 84. Der Rabe und der Fuchs.	Nr. 230. Lied eines Armen. (Uhland.)
5	Repetition.	Repetition.
6—7	Nr. 224. Die Tabakspfeife. (Pfeffel.)	Nr. 134. Der Herr ist König. (Caspari.)
8—9	Nr. 226. Auf hoher Alp wohnt auch der liebe Gott.	Nr. 35. Waldkoncert. (Dieffenbach.)
10	Repetition.	Repetition.
11—12	Nr. 99. Der alte Löwe. (Lessing.) — Am Abend. (Güll.)	Nr. 169. Das Hirtenbüblein. (Grimm.)
13—14	Nr. 121. Einkehr. (Uhland.)	Nr. 103. Abendfeier. (Spitta.) Nr. 106. Waldlied. (Hoffmann v. Fallersleben.)
15	Repetition.	Repetition.
16—17	Nr. 177. Der Vöglein Abschied. (Löwenstein.)	Nr. 156. Die Rache. (Uhland.)
18—19	Nr. 163. Das Liedlein vom Kirschbaum. (Hebel.)	Nr. 200. Herr Heinrich sitzt am Vogelherd. (Vogl.)
20	Repetition.	Repetition.
21—22	Nr. 276. Der reichste Fürst. (Kerner.)	Nr. 178. Oktober. (Löwenstein.)
23—24	Nr. 229. Ein gutes Recept. (Hebel.)	Nr. 174. Der Pilger. (Schmid.)
25	Repetition.	Repetition.
26—27	Nr. 250. Der Weihnachtsbaum. (Förster.)	Nr. 304. Siegfrieds Schwert. (Uhland.)
28—29	Nr. 205. Das Riesenspielzeug. (Chamisso.)	Nr. 295. Belsazar. (Heine.)
30	Repetition.	Repetition.
31—32	Nr. 257. Mitleid im Winter. (Hebel.) Nr. 282. Die kleine Wohlthäterin. (Krummacher.)	Nr. 240. Das Rothkehlchen. (Krummacher.) Nr. 235. Sie hätten sich sollen begnügen. (Rückert.)
33—34	Nr. 307. Das Lied vom braven Mann. (Bürger.)	Nr. 245. Andreas Hofer. (Mosen.)
35	Repetition.	Repetition.
36—37	Nr. 125. Das Lied vom Feldmarschall. (E. M. Arndt.)	Nr. 211. Erhebt euch von der Erde. (Schenkendorf.) — Morgenroth. (Hauff.)
38—39	Nr. 325. Kaiser Wilhelm. (Hoffmann v. F.) Nr. 218. Mein Arm ist stark. (Stolberg.)	Nr. 289. Was ist des Deutschen Vaterland. (E. M. Arndt.) Nr. 186. Die Sonne bringt es an den Tag. (Chamisso.)
40	Repetition.	Repetition.

d) Für Klasse I.

Für Klasse I werden in einem dreijährigen Kursus außer den im Religionsunterrichte behandelten Kirchenliedern und den Texten der Volkslieder, welche in dieser Klasse gesungen werden, die nachverzeichneten Stücke aus dem Lesebuche für die Oberstufe von Dietlein (2. Aufl.) eingeübt.

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
	Nr.	Nr.	Nr.
1—2	29. Roland Schildträger. (Uhland.)	117. Das Glück v. Edenhall. (Uhland.)	41. Sängers Fluch. (Uhland.)
3—4	90. Die Kapelle. (Uhland.) Das ist der Tag des Herrn.	137. Rudolfs Ritt zum Grabe. (Kerner.)	Dort unten in der Mühle. (Kerner.)
5	Repetition.	Repetition.	Repetition.
6—7	(Lesebuch für die Mittelstufe:) 78. Das Gewitter. (Schwab.)	123. Morgenwanderung. (Geibel.)	66. Frühlingsbotschaft. (Heine.) 83. Die Forelle. (W. Müller.)
8—9	144. Der alte Gott lebt noch.	161. Zeus und das Pferd. (Lessing.)	9. Die Neujahrsnacht eines Unglücklichen. (J. Paul.)
10	Repetition.	Repetition.	Repetition.
11—12	180. Die alte Waschfrau. (Chamisso.)	18. Das Grab im Busento. (Platen.)	158. Der Pilgrim von St. Just. (Platen.)
13—14	223. Am 3. September. (Geibel.)	174. Aus dem schlesischen Gebirge. (Freiligrath.)	222. Der Trompeter von Gravelotte. (Freiligrath.)
15	239. Löwenritt. (Freiligrath.)	70. Das Erkennen. (Vogl.)	210. Der Liebe Dauer. (Freiligrath.)
16—17	249. Die Auswanderer. (Freiligrath.)	17. Der Lootse. (Giesebrecht.)	127. Die Geschichte des alten Wolfs. (Lessing.) Mit Auswahl.
18—19	60. Der Engel des Trostes. (Novalis.) Der Mond. (Claudius.)	21. Ich stand auf Bergeshalde. (Rückert.)	32. Glöcklein d. Glücks. (Seidl.)
20	Repetition.	Repetition.	Repetition.
21—22	145. Die Bürgschaft. (Schiller.)	168. Der Alpenjäger. (Schiller.)	134. Der Graf von Habsburg. (Schiller.)
23—24	II, 181. Aus d. Liede v. d. Glocke. (Schiller.)	110. Der Taucher. (Schiller.)	105. Aus dem Liede v. d. Glocke. (Schiller.)
25	Repetition.	Repetition.	Repetition.
26—27	147. Erlkönig. (Goethe.)	74. Der Fischer. (Goethe.)	96. Der getreue Eckart. (Goethe.)
28—29	101. Der Wilde. (Seume.)	103. Der Räuber u. das Crucifix. (Prutz.)	211. Der gerettete Jüngling. (Herder.)
30	Repetition.	Repetition.	Repetition.
31—32	114. Ein guter Herr. (W. O. v. Horn.)	178. Fehrbellin. (Minding.)	232. Der Apfel. (Krummacher.)
33—34	189. Der Gott, der Eisen wachsen ließ. (Arndt.)	(195. Ein Brief der Königin Luise.)	2. Deutscher Trost. (Arndt.)
35	Repetition.	Repetition.	Repetition.
36—37	5. Die deutschen Ströme. (Max Schenkendorf.)	II, 302. Muttersprache. (Max Schenkendorf.) 200. Gebet während der Schlacht. (Körner.)	199. Frisch auf, mein Volk 2c. (Körner.)
38—39	II, 232. Wenn du noch eine Mutter hast.	259. Deutschland über alles. (Hoffmann v. Fallersleben.)	II, 320. Und dräut der Winter noch so sehr. (Geibel.)
40	Repetition.	Repetition.	Repetition.

Literatur.

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Gotha, E. F. Thienemann. 3 M. 60 Pf. — Förster, E., Das Volkslied in der Volksschule. Breslau, Hirt. 1 M. — Dietlein, Die Poesie in der Volksschule. Wittenberg, Herosé. 2 Bde. à 2 M. 40 Pf. — Gude, C., Erläuterungen deutscher Dichtungen. Leipzig, Brandstetter. 4 Bde. 12 M. 50 Pf. — Götzinger, Erklärung deutscher Dichtungen. Leipzig, Hartknoch. 18 M. — Kriebitzsch, Musterstücke. Glogau, Flemming. — Lüben & Nacke, Einführung in die deutsche Literatur. 3 Theile. 15 M.

Als Sammlungen von Gedichten sind empfehlenswerth: Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte. Halle, Waisenhaus. 4 M. 50 Pf. — Riehl & Kienholz, Sammlung deutscher Gedichte. Potsdam, Riegel. 1 M. 60 Pf. — Keller, Mustersammlung deutscher Gedichte. Berlin, Hempel. 60 Pf. — Schwab, Fünf Bücher deutscher Lieder und Gedichte. Leipzig, Hirzel. 4 M. 50 Pf.

Ueber den mündlichen Vortrag hat R. Benedix ein gutes Buch geschrieben (Leipzig, Weber; 4 M. 50 Pf.). Vgl. auch Gebhard, Ueber gute und schöne Aussprache (Leipzig, Serig; 30 Pf.); Lüsebrink, Das ausdrucksvolle Lesen (Gütersloh, Bertelsmann; 1 M.).

d. Das Erzählen.

15. Das wörtlich-getreue Memorieren und Recitieren des Edelsten und Besten, durch welches dem Kinde nicht nur der Inhalt der Sprache, sondern auch die Form der Gedanken unverlierbar eingeprägt werden kann, soll und muß schon auf der untersten Stufe des Volksschulunterrichtes beginnen und muß auf allen folgenden Klassenstufen fortgesetzt werden. Anders gestaltet sich die Sache beim Vortrage derjenigen Stücke, die vom Schüler nicht wörtlich-getreu memoriert, sondern auf Grund unmittelbarer Auffassung frei vorgetragen resp. erzählt werden sollen. Diese Forderung des Wiedererzählens kann an kleine Kinder mindestens nicht ohne eine tiefgehende Vorbereitung gestellt werden, denn solche Schüler sind bei ihrer Spracharmuth anfangs beim besten Willen nicht im Stande, ein ihnen vorgelesenes oder vorerzähltes Stück sofort in richtigem Zusammenhange und in richtiger Gedankenfolge sprachrichtig zu reproducieren. Man muthet damit dem Schüler nicht allein die Auffassung des Inhaltes, sondern auch die Erfindung einer seinem inneren Wesen entsprechenden Form zu. Für kleine Kinder ist diese Formerfindung eine äußerst schwierige Aufgabe. Will man nun nicht, daß der Schüler die Sprache entstelle und sich um die Freude und den Segen des mündlichen Vortrags betrüge, so muß man zunächst darauf halten, daß die Schüler stets in ganzen, vollständigen Sätzen antworten, und sodann darf man die Uebungen im freien Erzählen nicht verfrühen. Erst wenn sich der Schüler eine Anzahl Musterstücke nach Inhalt und Form wortgetreu so angeeignet hat, daß er sie mit Verständniß wörtlich vortragen kann, erst dann kann man an ihn die Anforderung stellen, zu einem gegebenen Inhalte die Form oder zu einer gegebenen Form den Inhalt zu suchen und das Gesuchte und Gefundene mündlich darzustellen.

Die Uebungen im freien Erzählen sind, wie wir im Vorigen gesehen haben, für Unterklassen schwierig und müssen deshalb auf das Reproducieren ganz kleiner Stücke beschränkt werden; dagegen sind für eine höhere Stufe diese Uebungen nicht allein ganz passend, sondern

auch ungemein fördernd. Sobald die Kinder lesen können, mache man es ihnen darum zur Aufgabe, stets auf den Inhalt zu merken und denkend zu lesen. Die Frage: „Was hast du gelesen?“ und die Aufforderung: „Erzähle, was du gelesen hast!“ — sind ausgezeichnete Mittel gegen Gedankenlosigkeit und Mundfaulheit. Selbstverständlich muß man auch hier vom Leichteren zum Schwereren fortgehen.

Die Aufstellung eines bestimmten Lehrganges kann aus leicht begreiflichen Gründen hier unterbleiben.

Die höchste Stufe der Sprechübungen sind die sogenannten

e. Redeübungen.

16. Unter diesen Uebungen sind keineswegs nur Uebungen im Erzählen und Deklamieren zu verstehen, sondern es ist darunter die Art der mündlichen Darstellung gemeint, nach welcher die Schüler ihre Gedanken über einen in ihrem Erfahrungskreise liegenden Gegenstand kurz, klar, sachgemäß und frei aussprechen sollen. Die gewöhnlichen Hindernisse des freien Sprechens sind in den meisten Schulen Mangel an richtigem Denken, Mangel an Sprachfertigkeit und Vorhandensein großer Schüchternheit. Wenn also das Denkvermögen tüchtig durchgebildet wird, die Begriffe klar sind, die Auffassung eine deutliche ist, wenn die Schüler von vornherein an lautreine, korrekte Aussprache, an richtige, treffende Antworten, an zusammenhängendes Wiedergeben des Besprochenen gewöhnt werden: dann wird es keine Noth haben, den Schülern Aufgaben zu stellen, die sie entweder sofort zu lösen haben oder zu deren Lösung ihnen mehrere Tage Zeit gegeben wird, damit sie die Aufgabe zuhause erst schriftlich darstellen und dann in der Schule mündlich vortragen können. Derartige Redeübungen lassen sich entweder an Lesestücke anknüpfen oder sie sind frei zu wählen und mit dem gesamten Schulunterrichte in Verbindung zu setzen, z. B. ein Vortrag über den Nutzen des Eisens — Vergleich des Goldes mit dem Eisen in Hinsicht auf Nützlichkeit — die Zunge als das wohlthätigste und das schädlichste Glied des menschlichen Körpers — Schilderung unseres Jahrmarktes — Vergleich des Sparsamen mit dem Geizigen u. a. m. (Pechner). Daß derartige Uebungen nur von den fähigsten Schülern der Oberklasse angestellt werden können, muß wohl zugestanden werden; doch soll der Lehrer trotzdem nie vergessen, in allen Klassen und bei allen Schülern auf den mündlichen Gedankenausdruck ein großes Gewicht zu legen und dieses Verlangen in den Vordergrund zu stellen; nicht allein deshalb, weil die mündliche Darstellung die natürliche Grundlage für die schriftliche Darstellung ist und weil der Mensch eher sprechen als schreiben lernt, sondern auch deshalb, weil die Gewandtheit in der mündlichen Rede von so großer Wichtigkeit für den geselligen Verkehr, ja für das ganze Leben ist, daß die meisten Menschen bei weitem mehr sprechen als schreiben und darum weit öfter in die Nothwendigkeit versetzt werden, ihre Gedanken mündlich auszudrücken, als sie schriftlich mitzutheilen. „Wer das Wort in seiner Gewalt hat“ — sagt ein deutscher Schriftsteller —, „der beherrscht die Geister!“ Das sehen wir

in unseren geselligen Kreisen, wie in den Versammlungen, in welchen über das Wohl von Gemeinden, ja ganzer Völker berathen wird. Es ist darum dringend nöthig, daß die Volksschule der Neuzeit sich der Uebung im mündlichen Gedankenausdrucke mit warmem Eifer annimmt und daß sie in dieser Beziehung auf die rechte Art alles thut, was für die Bildung und für das Leben reiche, herrliche Früchte trägt. In den letzten Jahren hat die deutsche Lehrerwelt so viel von der nationalen und sittlichen Bildung gesprochen; man sollte meinen, es wäre ein gutes Stück nationaler Bildung erreicht, wenn wir unsere Jugend dahin brächten, unsere liebe Muttersprache in klaren Lauten, besonnen und überlegt, schön und wahr zu reden. Daß aber auch die Sittlichkeit gefördert wird, wenn man den Mund in den Dienst des Geistes stellt und ihn zum gehorsamen Werkzeuge des Willens macht, das steht wohl über allem Zweifel.

Der Plan für die Redeübungen

läßt sich nicht scharf bestimmen, theils weil die Redeübungen mit der Erklärung der Lesestücke zusammenfallen, theils weil sie bei den Aufsätzen (vor Anfertigung derselben) vorkommen. Wir verweisen demgemäß auf die Lehrgänge dieser genannten Unterrichtsfächer.

3. Das Lesen.

17. Wer lesen kann, dem ist der Weg zu den schätzenswerthesten Kenntnissen und den edelsten Genüssen geöffnet; wer es nicht kann, der ist zu den meisten Geschäften unbrauchbar und vielen Nachtheilen und Gefahren ausgesetzt. Nur der Lesende ist im Stande, die große Zahl fremder Gedanken, die im Laufe der Zeit niedergelegt worden sind und noch niedergelegt werden, wie lebendige Rede zu vernehmen. Eine ganze Welt ist ihm damit erschlossen. Die Möglichkeit der Selbstbelehrung und die daraus hervorgehenden edlen Genüsse findet er durch diese Fertigkeit auf die schönste Weise gemehrt. Aus diesen Gründen haben wir auch im Obigen das Lesen als ein Hauptmittel zur Erlangung des Verständnisses und des Gebrauches der Muttersprache bezeichnet.

Lesen heißt ursprünglich: sammeln. Man braucht dieses Wort noch jetzt in dieser Bedeutung, z. B. „Aehren-Lesen", „Reisig-Lesen", „Linsen-Lesen" 2c. Wer Geschriebenes oder Gedrucktes liest, der sammelt die Buchstaben zu Lauten, die Laute zu Silben, die Silben zu Wörtern, die Wörter zu Sätzen, zu Gedanken, zu zusammenhängenden Darstellungen. Man unterscheidet demnach ein Silben-, Wort-, Satzlesen und ein Lesen in zusammenhängender Rede. Jenachdem dieses Lesen auf unhörbare oder hörbare Weise geschieht, unterscheidet man dasselbe als stilles oder lautes Lesen; dagegen theilt man es je nach dem Flusse, dem Verständnisse und der Betonung ein in ein mechanisch-geläufiges, in ein logisch-richtiges und in ein euphonisch-schönes Lesen.

18. Das mechanische Lesen an sich hat mit dem Verständnisse des Gelesenen nichts zu schaffen, denn es besteht lediglich und allein im vlutrichtigen Aussprechen geschriebener oder gedruckter Lautzeichen zu

Silben und Wörtern. Geschieht dies ohne Anstoß und ohne Stocken, und findet nur da eine Unterbrechung statt, wo es die Interpunktion erfordert, so wird das mechanische Lesen zu einem mechanisch-geläufigen, zu einem fertigen Lesen. Wer fertig liest, ist im Stande, jedes Wort mit seinen Theilen auf einen einzigen Blick zu überschauen und richtig auszusprechen. Das mechanisch-geläufige Lesen ist die erste Lesestufe, aber nicht die letzte und nicht die höchste, denn es muß zu dem mechanisch-geläufigen Lesen noch ein Zweites kommen. Denkt nämlich der Mensch beim Lesen zugleich an das, was die Wörter &c. bezeichnen, versteht er also, was er liest, so ist sein Lesen ein Lesen mit Verstand, sein Lesen ist ein logisch-verständiges Lesen. Wer aber den Sinn des Gelesenen nicht allein mit dem Verstande, sondern auch mit dem Gemüthe ergreift, und wessen Gemüth vom Inhalte des Gelesenen so ergriffen wird, daß die fremden Gedanken und Gefühle gleichsam vom Leser als eigene Gedanken und Gefühle ausgesprochen werden, der gibt dies auch in der Stärke, Hebung, Senkung und im Tone seiner Stimme zu erkennen, der liest mit Gefühl und Ausdruck, und sein Lesen wird zu einem schönen (euphonischen) Lesen.

19. Zur Erreichung des mechanisch-geläufigen Lesens gibt es nur ein Mittel: fleißige Uebung. Eine vernünftige Lese-Lehrmethode (Sprech-Schreib-Lesen) beschleunigt die Lesefertigkeit in bedeutender Weise. Das Ziel der Leseübungen muß, wie schon bemerkt, dahin gehen, das Auge des Kindes nach und nach so zu üben, daß letzteres die einzelnen Lautzeichen der einzelnen Silben und Wörter mit Blitzesschnelle auf einmal überschauen und ohne unnöthige Unterbrechung sicher und lautrichtig aussprechen lerne. Aus diesem Grunde ist es auch nicht räthlich, im ersten und zweiten Schuljahre nur zusammenhängende Geschichten lesen zu lassen. Die Kinder lernen dieselben leicht und bald auswendig und haben dann für ihre Lesefertigkeit keinen Gewinn. Mindestens soll der Lehrer das Silbenlesen nicht versäumen, weil das Syllabieren die Grundlage des mechanisch-geläufigen Lesens ist. Nur übertreibe man die Sache nicht, damit die Kinder sich nicht etwa jenen widrigen Leseton angewöhnen, der die schönsten Lesestücke und die besten Gedanken aufs häßlichste verunstaltet. Vor einem zu schnellen Lesen muß ernstlich gewarnt werden, denn das Schnellesen ist die Mutter des Schlechtlesens. Durch Schnellesen lernt man nicht gut, wohl aber lernt man durch Gutlesen schnell lesen. Es ist darum auch richtiger, man läßt eine Geschichte zehnmal bedächtig und besonnen lesen, als zehn Geschichten einmal leichtsinnig und schlecht. Die sicherste Probe für das mechanisch-geläufige Lesen ist das Lesen der den Kindern unbekannten Lesestücke. Bei bekannten Lesestücken empfiehlt sich zur Abwechselung das rückwärtsweise Wortlesen. An vielseitigen Uebungen darf man es überhaupt beim Lesen nicht fehlen lassen, und es ist daher ganz empfehlenswerth, wenn in jeder Sprachstunde, diene sie einem Zwecke, welchem sie auch wolle, mindestens 10 Minuten gelesen wird. Diese 10 Minuten sind vorzugsweise zur Kontrole des häuslichen Fleißes der Kinder zu verwenden. Wenn nämlich die Leseübungen in der

Schule den rechten Erfolg haben sollen, so ist es unumgänglich nothwendig, daß das Durchlesen eines bestimmten Pensums (in der Unterklasse einige Zeilen aus der Fibel, auf der Mittelstufe eine halbe und auf der Oberstufe eine ganze Seite aus dem Lesebuche) tägliche Schulaufgabe zur häuslichen Beschäftigung ist. Nichts ist widerlicher, als wenn die Kinder einer Schule im zweiten und dritten Schuljahre noch nicht mechanisch-geläufig lesen können. Was hilft alle buchstäbliche Richtigkeit, was Verständniß, was selbst Schönheit der Aussprache, wenn die nöthige Geläufigkeit fehlt und wenn der Fluß der Rede durch ungehörige störende Pausen unterbrochen wird!

20. Die zweite Stufe des Lesens ist das verständige (logische) Lesen. Das verständige Lesen ist das wahre Lesen.

Die Erreichung dieses Zieles wird in erster Linie von dem richtigen Aufbau der ersten Stufe und sodann von der Erklärung des Gelesenen oder des zu Lesenden bedingt. Wie durch den Mangel an der nöthigen Geläufigkeit das Verständniß erschwert wird, so wird durch ein geläufiges, lautes, besonnenes und deutliches Lesen ein gutes Stück des logischen Verständnisses erobert. Was sodann weiterhin die Erklärung des Lesestückes, soweit sie im Dienste des logischen Lesens steht, anlangt, so muß dieselbe vor allem darauf ausgehen, daß der Schüler die Ausdrücke nicht wie Scheidemünze im Tagesverkehr auf Treu' und Glauben annimmt und verausgabt, sondern daß er sich des Gewichtes der einzelnen Ausdrücke klar bewußt werde. Man täuscht sich ganz entsetzlich, wenn man glaubt, daß ein Schüler mit jedem Worte und jedem Ausdrucke, dessen er sich mit Geläufigkeit bedient, auch ein klares und volles Bewußtsein, Einsicht und Erkenntniß verbinde; man braucht nur einmal der Sache auf den Grund zu gehen, und man wird finden, über wie wenig Vorstellungen manche Schüler Deutlichkeit und klares Bewußtsein besitzen. Darum sind von der ersten Stufe an die Kinder fort und fort auf den Inhalt des Gelesenen hinzuführen und so zum Lesen mit Nachdenken anzuleiten. „Der Schüler soll aufs Wort merken.“ Diese Aufmerksamkeit auf das Wort wird aber leicht durch ein breites Besprechen zersplittert, und es dürfte darum nicht unnöthig sein, junge Lehrer nochmals daran zu erinnern, daß weite und breite Erklärungen nicht allein unnöthig, sondern auch unnütz und schädlich sind.*) Alle Erklärungen, die der Lehrer gibt, müssen kurz und bündig, präcis und markig sein. Jedenfalls wird das logische Lesen viel weniger gefördert durch ein vielfaches Dareinreden und durch ein duselhaftes Darüberreden, als dadurch, daß man den Schüler von früh anhält, langsam, laut und besonnen zu lesen. — Für den Lehrer ist die Erfüllung dieser Forderung keineswegs eine leichte Sache, denn das rechte Lesen erfordert nicht allein die ganze Kraft des Schülers,

*) Dieses Zerstückeln und Zerpflücken, namentlich der poetischen Stücke, diese zerstörende Zergliederung und schulmeisterliche Haarspalterei ist besonders bei lyrischen Produktionen ein Unwesen, vor welchem junge Lehrer nicht dringend genug gewarnt werden können.

sondern auch die volle Aufmerksamkeit des Lehrers; die Lesestunden müssen Stunden geistiger Gymnastik sein. Sind sie das **nicht**, so leistet man der geistverwüstenden, leeren und träumenden Leserei Vorschub und richtet dadurch unsäglichen Schaden an. Ohne eine gute, stramme Schuldisciplin läßt sich auch in diesem Falle nichts Erkleckliches leisten, und auch hier bestätigt es sich, daß eine gute Disciplin mehr werth ist als eine gute Doktrin.

21. Was endlich das **euphonisch-schöne** Lesen anlangt, so ist dasselbe theils das Produkt des durch Uebung erlangten geläufigen und des durch Verständniß erzeugten logischen Lesens; theils und hauptsächlich aber wird es erzielt durch ein gutes Vorlesen seitens des **Lehrers**. Wenn es der Lehrer versteht, rein und deutlich, mit scharfem Accent und gutem Rhythmus, mit dem rechten Tempo und mit der rechten Stärke der Stimme den Schülern ein Lesestück so vorzulesen, daß dieselben die Befähigung erlangen, sich ganz in die Situation des in Rede stehenden Gegenstandes zu versetzen, und von den Gedanken des Lestückes innerlich erwärmt, ergriffen und begeistert werden: dann kömmt der Schüler ganz von selbst, ohne die Beigabe gelehrter Regeln, lediglich und allein durch **Beispiel** und **Nachahmung** zum Ziele. Wenn der Lehrer dagegen **nicht** fähig ist, sich innig in einen schönen poetischen Lehrstoff zu vertiefen, oder wenn er nicht fähig ist, seine Gefühle in lebendiger Weise zum Ausdruck zu bringen: dann werden auch seine Schüler in diesem Fache wenig oder nichts leisten, auch dann nicht, wenn er über die rechte Betonung ellenlange Regeln gibt oder große Vorträge hält.

Die Schüler zum euphonisch-schönen Lesen anzuhalten, ist in der Ordnung, nur darf die Sache nicht **verfrüht** werden; denn will man das schöne Lesen forcieren, dann entsteht bei den Schülern jene widerliche Affektiertheit, die Gefühle heuchelt und Empfindungen zur Schau trägt, von denen das Herz nichts weiß. Gerade diejenigen Kinder, welche von Natur dreist und keck sind, suchen im gefühlvollen Lesen das Meiste zu leisten, während die ängstlichen, bescheidenen und innigen Gemüther den lauten Ausdruck des Gefühls zurückdrängen. Es ist dies ein Grund mehr, die Sache nicht mit Gewalt zu erzwingen, sondern der stillen Macht des Vorbildes und der ruhigen Entwickelung der Kindesnatur Zeit zu lassen.

22. Aus dem allen erhellt, daß das Lesen in den verschiedenen Klassen eine ganz verschiedene Bedeutung hat. Die Unterklasse hat es mehr mit der Fertigkeit der **Darstellung**, die Mittelklasse mehr mit der **Auffassung** des Inhalts und die Oberklasse mehr mit der von der richtigen Auffassung zeugenden **Betonung** zu thun. Aus diesem Grunde kann auch das Lesen höchstens nur auf der **Unterstufe** Selbstzweck sein; auf jeder anderen ist es Mittel zum Zweck. Jenachdem das Lesen aber das eine oder das andere ist, muß man entscheiden, ob es **vor** der Erklärung oder ob es erst **nach** der Erklärung stattfinden soll.

23. Die obigen drei **Lesestufen**: des mechanisch-geläufigen, des logisch-richtigen und des euphonisch-schönen Lesens, entsprechen also im

allgemeinen den drei Schulstufen der Unter-, Mittel- und Oberklasse. Die Unterklasse hat vorzugsweise das mechanisch-geläufige, die Mittelklasse vorzugsweise das logisch-richtige und die Oberklasse vorzugsweise das euphonisch-schöne Lesen zu pflegen. Wir sagen vorzugsweise, denn es kann nimmermehr gemeint sein, durch diese Bestimmung die drei Lesestufen für die drei Schulstufen zeitlich scharf abzugrenzen. Wer möchte es verantworten, die kleinen Kinder erst jahrelang ohne Sinn und ohne Verstand lesen zu lassen! Und wollte man nicht vom Anfange an auf entsprechendes Verständniß und auf eine geeignete Betonung sehen, dann würde man das Ohr des Schülers in unverantwortlicher Weise abstumpfen und spätere Leistungen geradezu unmöglich machen! Ebenso würde es mit der Mittelklasse schlecht bestellt sein, wenn man da nur das verständige Lesen pflegen wollte, ohne auf das mechanisch-geläufige fort und fort zu sehen und ohne das betonte insoweit vorzubereiten, daß es in der Oberklasse in den Vordergrund treten kann. Man würde dann seine Aufgabe ebenso verkennen, als wenn man in der Oberklasse versäumte, das logische Lesen weiter fortzuführen und das geläufige stets zu üben. Vor allen Dingen aber darf nicht außeracht gelassen werden, daß nicht bloß in der Unterklasse, sondern auf jeder Lesestufe mit aller Entschiedenheit auf eine gute Aussprache gehalten werden muß. (Vgl. S. 46.)

24. Noch eins ist hierbei zu bemerken. Was dem Kinde zum Lesen geboten wird, muß einen sittlichen Lebensgehalt haben, und zwar muß dieser ethisch-schöne Inhalt den Kindern in den schönsten und reinsten Formen zur Anschauung, zum Verständniß und zur Würdigung gegeben werden. Der ganze innere Mensch muß dadurch aus seiner gewöhnlichen Anschauungsweise heraus- und in eine Welt gehoben werden, die durch ihre Verklärtheit einen mächtig veredelnden, heiligenden Einfluß auf ihn ausübt und wahrhaft menschliche Empfindung, Anschauung und Gesinnung in ihm weckt. J. H. Voß spricht in seiner „Luise" diese Forderung treffend mit dem Worte aus: „was das Kindlein lieset mit Lust und der Alte mit Andacht". Möchten die Verfasser der Lesebücher diesem Ideale doch mehr nachstreben, als dies im ganzen bis jetzt der Fall gewesen ist! Es ist ein Unglück unserer Zeit, daß der Realismus und der Materialismus sich in alle Lebensverhältnisse hineingedrängt hat, und daß dabei das Humane und Ideale in so empfindlicher Weise vernachläßigt wird. Unter allen Umständen sollte das Lesebuch kein bloßes Realienbuch, sondern ein Sprachbuch, ein Literaturbuch sein, gefüllt mit den edelsten und besten literarischen Erzeugnissen des deutschen Geistes und den schönsten Tugenden des deutschen Volkes. „Für Kinder ist das Beste eben gut genug."

Der Lehrplan für das Lesen.

25. Auf der untersten Stufe unserer Schule fällt der Leseunterricht mit dem Anschauungsunterrichte zusammen. Sprechen, Schreiben und Lesen wird an Normalwörtern geübt. Die Säze werden in Wörter, Silben und Laute zerlegt und dann synthetisch wieder aufgebaut. Dem Unterricht in Klasse IV liegt die Schlimbach'sche Fibel (Gotha, E. F. Thienemann) zugrunde. Die dabei zu befolgende

Methode (Sprech-Schreib-Lese-Methode) ist in dem bereits früher angeführten Buche „*Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre*" (Gotha, E. F. Thienemann) ausführlich dargelegt worden. Indem wir auch hier auf dieses Buch verweisen, betonen wir ausdrücklich, daß viel auf die rechte Vertheilung des Stoffes und der Zeit ankömmt und daß der Lehrer wohlthut, wenn er sich nach dem in der genannten Methodik S. 82 und 206 ff. aufgestellten Plan richtet, der den gesamten Elementarunterricht bei wöchentlich 12 Stunden so vertheilt:

Vorübung	2—3	Wochen.
I. *Abtheilung der Fibel.* Die Behandlung der Normalwörter (S. 1—20) und zwar:		
a) *Wörter, die mit den Buchstaben dargestellt werden, welche man beim Sprechen vernimmt.* Durchschnittlich je zwei Bilder (Lektionen) in einer Woche	14	„
Die noch übrigen Wochen bis zu den Michaelisferien werden zur Repetition verwendet	2—3	„
Nach den Michaelisferien: Kurze Wiederholung und dann		
b) *Dehnung* (S. 14 in der Fibel)	2	„
c) *Schärfung* (S. 16)	2	„
d) *Andersschreibung einiger Laute* (S. 19). . .	1	„
Generalrepetition	2	„
II. *Abtheilung. Lesestücke in Schreibschrift* (S. 21—36) Weihnachtsferien.	2—4	„
II. *Abtheilung.* Fortsetzung; nebenbei Uebertragung der Schreibbuchstaben in Druckbuchstaben	2—3	„
III. *Abtheilung. Lesen der Druckschrift* (S. 39 ff.) . .	5	„
Generalrepetition bis Ostern	2—4	„
Summa	40	Schulw.

Das Ziel des Leseunterrichtes für die erste Klassenstufe ist, daß die Kinder nach Verlauf eines Jahres das Lesen der deutschen Schreib- und Druckschrift so weit gelernt und geübt haben, daß sie im Stande sind, kleine, leichte Lesestücke lautrichtig und einigermaßen fließend lesen zu können. Das mechanisch-geläufige Lesen steht in *erster* Linie und muß mit allen erlaubten Mitteln erstrebt werden. Die Schule hat ein gutes Theil ihres Gesamtzieles erreicht, wenn sie diese Forderung erfüllt hat. Ein besonderes Gewicht hat der Lehrer darauf zu legen, daß *sämtliche* Kinder das Ziel erreichen und daß nicht etwa die schwachbefähigten Kinder insgesamt zurückbleiben. Mehr als *höchstens* 10% der Kinder dürfen in der Unterklasse des ersten Schuljahres nie Nachzügler bleiben.

Für Klasse III.

Der *Leseunterricht* in *Klasse* III (wöchentlich 5 Stunden) wird im Anschluß an das erste Lesebuch für die Unterstufe von Dietlein ertheilt. Die ganze Klasse wird beim Lesen in zwei Abtheilungen getheilt, in eine *Unter-* und in eine *Oberabtheilung*, die jedoch meistens, besonders von Michaelis an, mit einander beschäftigt werden.

Die Schüler der *Unterabtheilung* lesen anfangs noch Stücke mit deutschen Lettern. Zur Michaeliszeit wird den Kindern das *lateinische* Alphabet S. 34 im Lesebuche auf dem Wege der Vergleichung eingeübt, worauf dann das Lesen solcher Stücke folgt, die im Lesebuche lateinische Typen haben.

Was das *Verfahren* anlangt, so muß dasselbe darauf gerichtet sein, das *geläufige* Lesen zu erstreben. Will der Lehrer dieses Ziel erreichen, so wird er wohlthun, wenn er anfangs nur *kleine* Lesestücke nimmt, diese Lesestücke den Kindern recht langsam, aber gut betont, *vorliest* und dabei zunächst darauf sieht, daß die Kinder still, aber genau *nachlesen* resp. mit ihrem Stifte auf die betreffenden Wörter *zeigen*. Nach dem Vorlesen des Lehrers folgt das laute Vorlesen seitens der Schüler. Zuerst lesen die *befähigteren* Schüler das betreffende Stück nach dem Muster des Lehrers vor. Haben die Schüler das Stück einigemal gelesen, so wird der Inhalt desselben abgefragt, wobei der Lehrer seine Fragen so zu stellen hat, daß die Schüler möglichst mit den Worten des Lesestückes zu antworten haben.

Sodann wird dasselbe im Chore und auch von den schwächeren Schülern gelesen. Beim Chorlesen ist das Silbenlesen (als Hauptbedingung des geläufigen Lesens) tüchtig zu üben. Die Satzzeichen werden gezählt. Ein Komma = 1, ein Semikolon = 2, ein Punkt, ein Ausrufungs- und Fragezeichen = 3. Auch das leise (unhörbare) Lesen ist zu empfehlen, vorausgesetzt, daß der Lehrer die Bewegung der Lippen gehörig kontrolirt und sich von den Schülern nicht betrügen läßt. Das Einzellesen geschieht sehr laut, das Chorlesen leise, aber mit klarer Stimme und scharf accentuiert. Die Schüler haben sämtlich nachzulesen und jeden Fehler durch Erheben des Zeigefingers der rechten Hand anzuzeigen. Die Korrektur erfolgt gemäß dem Befehle des Lehrers von einem Schüler. Das sogenannte Rückwärtslesen, resp. das Lesen der Wörter nach umgekehrter Reihenfolge, wird zuletzt genommen. Am Schlusse der Stunde werden dann einige Zeilen zum häuslichen Lesen aufgegeben; bei Stellung der Aufgabe ist aber den Schülern zu zeigen, wie sie schwierige Wörter zu lesen haben. Je weiter die Schüler in der Lesefertigkeit vorwärts kommen, desto größer wird das tägliche Lehrpensum.

In der Oberabtheilung dieser Klasse ist das Verfahren im ganzen dem in der Unterabtheilung einzuschlagenden ähnlich. Es können indes hier schon größere Abschnitte (24—30 Zeilen in einer Stunde) bewältigt werden, auch mag das eine oder das andere Stück mit verändertem Zeit-, Zahl- oder Aussageverhältniß gelesen werden. Sehr wichtig ist es, daß die Kinder auch im Vorlesen der Schreibschrift geübt werden.

Was die Vertheilung des Lesestoffes auf das Schuljahr betrifft, so findet dieselbe in erster Linie, der Einrichtung des Lesebuches entsprechend, mit Rücksicht auf den Plan für den heimatskundlichen Unterricht statt. Die auf die nächsten Kreise der Heimat: Schule (Nr. 1—14), Haus (Nr. 15—42) und Heimatsort mit Straßen, Plätzen, Kirchen 2c. (Nr. 57—66 und 43—51), die nächste Umgebung des Heimatsortes: Kirchhof, Garten, Feld 2c. (Nr. 52—56, 159—193 und 214—246), die Tages- und Jahreszeiten (Nr. 303—340, 271—282) bezughabenden Stücke bilden das Lesepensum für das Sommerhalbjahr. — Im Winterhalbjahr kommen dagegen die Stücke an die Reihe, welche sich beziehen auf den Heimatskreis (Dorf, Bewohner 2c.), auf Wasser, Berg und Thal, auf Sonne, Mond und Sterne (Nr. 67—78, 241—246, 249—270, 278—302 und 331—349).

Außerdem aber werden im Anschluß an den naturgeschichtlichen Unterricht im Winterhalbjahre auch noch diejenigen Abschnitte gelesen, welche von den Thieren der Heimat handeln. (Nr. 79—158, 194—195, 199—210 und 247—248.)

Von den 5 wöchentlichen Lesestunden werden 3 halbe Stunden zur ausführlichen Besprechung von Lesestücken verwendet. Es kommen hierbei zunächst die zu deklamierenden Stücke inbetracht. Daneben sind aber auch folgende Nummern des eingeführten Lesebuches dazu besonders geeignet: Nr. 19, 48, 54, 86, 98, 104, 106, 118, 131, 25, 140, 142, 150, 170, 164, 198, 206, 210, 215, 231, 288 und 328.

Wenn die Kinder am Ende des dritten Schuljahres die Klasse verlassen, muß das mechanisch-geläufige Lesen erzielt und das logische hinreichend vorbereitet sein. So gering dem Laien die Erreichung dieses Zieles erscheinen mag, so sehr hat der Lehrer auf seiner Hut zu sein, daß er dieses Ziel erreiche. Die Erreichung ist nur möglich bei der angestrengtesten Thätigkeit und der gespanntesten Aufmerksamkeit.

Für Klasse II.

Klasse II liest im Lesebuche für die Mittelstufe von Dietlein wöchentlich 4 volle Stunden und außerdem in jeder der übrigen Sprachstunden mindestens 10 Minuten.

In diesen 10 Minuten kömmt es besonders darauf an, die häuslichen Leselektionen zu regulieren (Gelesenes zu überhören und Neues aufzugeben). Die Lesestunden sind hier theils Leseübungsstunden (wöchentlich 2), theils sind sie auf die logische Erklärung resp. auf richtige Auffassung und klare Darstellung des Gelesenen oder des zu Lesenden und auf die Einübung der Deklamierstoffe (vgl. den Plan für die Deklamierübungen) zu verwenden (wöchentlich 2 Stunden). Bei allen diesen Uebungen werden sämtliche Schüler der Klasse in eine Abtheilung zusammengenommen. Der Stoff ist deshalb auf zwei Jahre zu vertheilen.

Bei der Vertheilung des Stoffes für die Leseübungen ist, soweit derselbe weltkundlichen Inhalts ist, auf den entsprechenden Unterricht Rücksicht zu nehmen, während die übrigen Stücke nach der im Lesebuche getroffenen Anordnung (nach den Jahreszeiten und Monaten) zu lesen sind. Damit dem gedankenlosen Lesen vorgebeugt wird, sind die Kinder auch in den Leseübungsstunden anzuhalten, das zu erzählen, was sie gelesen haben.

Für die logische Besprechung eignen sich aus dem Lesebuche für diese Klasse außer den zu deklamierenden Stücken noch folgende: Nr. 2, 13, 30, 36, 37, 59, 61, 62, 94, 112, 114, 123, 129, 131, 139, 148, 150, 166, 167, 174, 179, 203, 208, 212, 215, 234, 239, 244, 248, 251, 252, 267, 277, 284, 291, 300, 308, 319, 225, 279.

Bezüglich der Reihenfolge, in der die Stücke zur Besprechung kommen sollen, gilt dasselbe, was in Bezug auf die bloß zu lesenden Abschnitte gesagt worden ist. Außerdem wird der Lehrer hier auf die grammatischen &c. Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen haben.

Für Klasse I.

Von den vier für die erste Klasse angesetzten Lesestunden werden zwei vorzugsweise zur Leseübung verwendet, während die anderen beiden vorwiegend der Besprechung und Einprägung von Lesestücken zu widmen sind. In den Leseübungsstunden werden nach einander sämtliche Stücke des Lesebuches für die Oberstufe von Dietlein gelesen. Einer eingehenden Besprechung sind dagegen nur die zu deklamierenden Gedichte und Prosastücke (vgl. den Plan für die Deklamierübungen) und außerdem noch einige der nachstehend verzeichneten Nummern des genannten Lesebuches zu unterziehen: Nr. 10, 11, 12, 13, 24, 26, 36, 39, 40, 42, 46, 50, 67, 72, 80, 82, 84, 88, 89, 96, 97, 108, 111, 126, 144, 148, 149, 154, 163, 206, 211, 218, 262.

Der gesamte Stoff, sowohl der für das kursorische als auch der für das statarische Lesen, wird auf drei Jahre vertheilt. Ueber das methodische Verfahren ist bereits früher das Nöthige gesagt worden.

Literatur.

Die oft an uns gestellte Frage, welches das beste Lesebuch sei, sind wir zu beantworten nicht im Stande. Die Zahl der Lesebücher ist Legion, und wo findet sich ein Schulmann, der sie alle kennt? Wir können nur sagen, daß die folgenden zu den besseren gehören: Hansen, Paldamus, Clemen, Jessen, Gude und Gittermann (noch besser: Gude und Haubold; Magdeburg, Fabricius), Lüben und Nacke, Berthelt, Bock, Fix, Preuß und Vetter (Strübing'sche Bearbeitung), Pflüger, Scholz, Curtman, Bräunlich, Brünner, Kühner, Keck und Johansen, Wetzel, Scharlach und Haupt, Schneider u. a. m.

Für mehrklassige Schulen eignen sich: Böckler und Fritze, Jütting und Weber, Fechner und Engelien, Lüben, Marschall, Hansen u. a. m.

Für höhere Schulen: Hopf und Paulsiek, Lange, Paldamus, Zeising, Kehrein, Gruner, Hiecke, Masius, Viehoff, Mager, das neue Würtemberger Lesebuch &c.

Für Schullehrerseminare ist bestimmt: Kehr und Kriebitzsch, 4 Bde. (Band I für Präparandenanstalten und Fortbildungsschulen).

In Sachen der Lesebücher sei auf den lehrreichen Aufsatz in Kriebitzschs „Inter folia fructus“ und auf Wackernagel, „Der Unterricht in der Muttersprache“ (im vierten Theile seines Lesebuches) hier noch besonders aufmerksam gemacht.

Anleitungen zur Behandlung des Lesebuches haben geschrieben: C. Richter, Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches in der Volksschule (Berlin, Stubenrauch; 3 M.); Berthelt, Anleitung (Leipzig, Klinckhardt); Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke (Gotha, E. F. Thienemann; 3 M. 50 Pf.); Kellner, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht (Erfurt, Körner; 4 M.); Otto, Das Lesebuch (Leipzig und Erfurt, Körner; 3 M.); Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuches auf der Mittelstufe (Stuttgart, Karl

Aue; 3 M. 60 Pf.); L. Wangemann, Der elementarische Sprachunterricht (Leipzig, Brandstetter; 2 M. 40 Pf.); Heffner, Erklärungen deutscher Lesestücke (Tauberbischofsheim, J. Lang); Bräunlich und Franke, Das Lesebuch in der Volksschule (Weimar, Böhlau; 2 M. 40 Pf.); Mettin, Beiträge für den deutschen Sprachunterricht (Zeitz, Webel; 1 M. 50 Pf.); Kriebitzsch, Musterstücke (Glogau, Flemming); Seydel (Leipzig, Brandstetter; 1 M. 25 Pf.); Förster, Das Volkslied in der Volksschule (Breslau, Hirt); Dietlein, Die Poesie in der Volksschule (Wittenberg, Herosé); Gude, Erläuterungen, 4 Bde. (Leipzig, Brandstetter); Kutzner, Hilfsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache (Berlin, Heymann); Lingner, Der Muttersprach-Unterricht in der Volksschule (Magdeburg, Creutz; 75 Pf.); Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur (Leipzig, Brandstetter).

Außerdem: Büttner, Holtzsch u. a. m.

Vgl. auch die einzelnen Arbeiten im „Praktischen Schulmann" (Leipzig, Brandstetter).

Ueber die Theorie des Unterrichtes im Deutschen vgl.: J. Weber, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache [mit dem ersten Preise der Diesterweg-Stiftung in Berlin gekrönte Schrift] (Leipzig, Siegismund & Volkening); A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung (Leipzig, Brandstetter); Morf, Der deutsche Sprachunterricht (Bern, Dalp; 2 M. 29 Pf.); Lüsebrink, Das ausdrucksvolle Lesen (Gütersloh, Bertelsmann; 1 M.); Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine herz- und geistbildende Weise zu lesen (Weimar und Jena, Hochhausen; 1 M. 80 Pf.); Böse, Sprachanschauungsunterricht (Oldenburg, Büttmann; 4 M.).

Ueber Poetik und Metrik: Rumpelt (Breslau, Gosohorzky); C. Richter, Beiträge zur Literaturkunde (Berlin, Stubenrauch; 1 M. 50 Pf.); Kleinpaul, Poetik (Leipzig, Langewiesche; 6 M.).

Literaturgeschichten: Kriebitzsch, Wyß, Kluge, Schäfer, Brugier u. a. m.

Ueber Jugendschriften: Merget, Geschichte der deutschen Jugendliteratur (Berlin, Plahn); Hopf, Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer (Nürnberg, Schmidt); Kleinschmidt, Ueber Jugendschriften (Ohrdruf, (Stadermann; 1 M.).

Vgl. hierzu den trefflichen Artikel von Kühner in Schmids Encyklopädie, Bd. III.

4. Das Schreiben.

26. Das Wort der mündlichen Rede hat nichts Bleibendes, es vergeht, indem es entsteht. Soll es für die Zeit dauernd gemacht werden, so muß es fixiert, geschrieben werden. Nur dadurch werden die in der Vorzeit aufgetauchten Gedanken für die Gegenwart und Zukunft dauernd, und nur dadurch ist es möglich, mit räumlich und zeitlich getrennten Personen in geistiger Verbindung zu bleiben. Nöthigt uns schon diese Auffassung, dem Schreiben unsere besondere Aufmerksamkeit zu widmen, so ist der andere Umstand noch erheblicher, daß wir im Schreiben das beste Mittel haben, uns der Sprache klar bewußt zu werden und unseren Geist zu bilden. Wer seine Gedanken zur schriftlichen Darstellung bringt, muß klarer denken, schärfer auffassen, sich mehr beherrschen, als derjenige, der sich nur mit der mündlichen Darstellung beschäftigt. (Wahnsinnige können oft recht klar reden, selten aber logisch schreiben!) Ist demnach das Schreiben ein Hauptmittel zur Geistesbildung und ein Zeugniß der geistigen Gesundheit, ist es — wie Jean Paul sagt — ein noch besserer Lichtsammler und Bildner der Gedanken als das Reden: dann hat die Volksschule der Neuzeit Recht,

wenn sie auf die Uebung im schriftlichen Gedankenausdrucke so großen Werth legt und wenn sie diese Fertigkeit als die Krone der Sprachbildung bezeichnet. Was Jean Paul in seiner „Levana" sagt, ist noch heute wahr: „Ein Blatt schreiben, regt den Bildungstrieb lebendiger an, als ein Buch lesen." Und Eisenlohr ist im vollem Rechte, wenn er sagt: „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule."

Wir haben es hier mit der Niederschrift der Gedanken, „der Photographie der mündlichen Rede", zu thun und schließen darum von unserer Betrachtung an dieser Stelle die Kalligraphie aus. (S. Unterricht im Schönschreiben.) Aber obschon wir uns auf die Betrachtung der schriftlichen Gedankendarstellung beschränken, müssen wir die Sache doch von zwei wesentlich verschiedenen Gesichtspunkten aus ansehen. Wie nämlich bei allem in der Welt, so läßt sich auch bei der Sprache der Inhalt und die Form unterscheiden. Sehen wir lediglich und allein auf die schriftliche Darstellung des Gedankeninhaltes, so haben wir es in der Schule mit einer Thätigkeit zu thun, deren Produkt der schriftliche Aufsatz ist (Aufsatz von aufsetzen). Sehen wir dagegen auf die Darstellung der Form, so müssen wir einen zwiefachen Unterschied machen. Es handelt sich dann nämlich a) um die schriftliche Darstellung mit den herkömmlichen Schriftzeichen (Rechtschreibung und Orthographie), b) um die schriftliche Darstellung mit Berücksichtigung der herrschenden Sprachgesetze (Grammatik). Wohl ist es richtig, daß der Kern mehr werth ist als die Schale; aber es ist auch richtig, daß der Kern nicht wachsen kann ohne die Schale und daß beide einander nicht entbehren können. Es wäre darum auch geradezu widersinnig, wenn man behaupten wollte, es käme in der Volksschule nur darauf an, daß der Schüler seine Gedanken verständlich darstelle und daß dabei die Form der Darstellung ganz außeracht zu lassen sei. Formlose Arbeiten sind meist auch geistlose Arbeiten! Wir dürfen also beim Unterrichte in der schriftlichen Darstellung den Werth der schriftgemäßen Form nicht unterschätzen, sondern müssen den Kindern die nöthige Quantität der Sprachformen zur Aneignung darbieten, damit sie in diese Gefäße ihren Gedankeninhalt gießen. Es bedarf darum auch keiner weiteren Auseinandersetzung, warum wir im Folgenden zuerst die Orthographie, sodann die Grammatik und zuletzt die Aufsätze der Volksschule näher betrachten.

a. Die Orthographie.

27. Der Unterricht in der Orthographie hat die Aufgabe, die gesprochene oder gedachte Rede mit den herkömmlichen Zeichen darstellen zu lassen oder die deutsche Lautsprache in die Schriftsprache zu übertragen. Es kann dies nach dem phonetischen Princip („Schrift und Aussprache sind in Uebereinstimmung unter das Herkommen zu bringen" [Adelung, Raumer ꝛc.]) oder nach dem etymologischen, historischen Princip („Schreibe, wie es die geschichtliche Fortführung der neuhochdeutschen Sprachentwickelung verlangt" [Grimm*)]) oder nach dem ver-

*) S. Kehr-Kriebitzsch, Seminarlesebuch (Gotha, E. F. Thienemann), Bd. IV, S. 432.

mittelnden Princip geschehen, welches die praktische Rücksicht vorwalten läßt, die festgewordene Schreibweise beibehält und nur in schwankenden Fällen sich nach der geschichtlich wahrnehmbaren Entwickelung des neuhochdeutschen Lautsystems und nach der wissenschaftlichen Erkenntniß der Sprachgesetze richtet (Kehrein, Sanders, Klaunig). Aber welches Princip man auch im orthographischen Unterrichte zugrunde legen mag, immer wird man finden, daß der herrschende Gebrauch sich in vielen Fällen nicht durch die historischen Entwickelungsgesetze der Sprache erklären läßt. Die Orthographie ist zum guten Theil eine durch ihre Allgemeinheit anerkannte Willkür. Nach dieser Willkür, nach diesem anerkannten Herkommen haben sich Lehrer und Schüler zu richten. Das in den Händen der Kinder befindliche Schul- resp. Lesebuch ist die Grundlage ihrer Orthographie, denn nicht die Grammatiker, sondern die Klassiker sind in Sachen der Sprache die oberste Autorität. „Schreibe das Wort so, wie du es im Lesebuche gedruckt siehst", das ist die Regel, von der wir nicht abweichen dürfen. Es versteht sich dabei von selbst, daß das Lesebuch mit der größtmöglichsten Sorgsamkeit und nach einem einheitlichen Princip gearbeitet sein muß.

Die Pflicht der Unterordnung unter das Herkommen macht den Kindern bei denjenigen Wörtern, in denen die Lautsprache mit der Schriftsprache genau übereinstimmt und in denen jeder Laut nur ein einziges Zeichen und in denen jedes Zeichen nur einen Laut hat, nicht die mindesten Schwierigkeiten. Schwieriger wird freilich die Sache, sobald ein Laut mehrere Lautzeichen hat (**Fi, Vi, Fie, Fieh, Vie, Vieh**), oder sobald ein Laut in verschiedener Weise bezeichnet werden kann, z. B. **g, k, ch**, — **b** und **p**, — **d** und **t**, — **f** und **v**, — **c** und **z**, **s** ꝛc. Im letzteren Falle bleibt dann aber nichts weiter übrig als die Orthographie auf das Gedächtniß zu gründen und die Kinder anzuhalten, sich die Andersschreibung der Wörter sicher und fest einzuprägen und zu merken.

Nun ist es aber erfahrungsmäßig, daß wir das am besten merken, was wir oft und genau angeschaut haben. Daraus folgt, daß sich vom orthographischen Unterricht nur erst dann etwas Ordentliches erwarten läßt, wenn er Anschauungsunterricht ist. Darum läßt sich auch die Orthographie nicht durch abstrakte Regeln ermöglichen, sondern hauptsächlich dadurch, daß man dem Schüler wiederholt Gelegenheit gibt, sich die Physiognomie der Wörter oft und genau, fest und unverlierbar einzuprägen und sodann das fest Eingeprägte genau und treu zu reproducieren. Die Orthographie hat demgemäß ihre stärksten Stützen im Hören und im Sehen.

28. Das richtige Hören ist das Erste, denn die Uebung der orthographischen Auffassung beginnt überall mit der Schärfung des Gehöres für die Lautunterscheidung und der Schärfung der Aussprache der einzelnen Laute. Eine lautrichtige, scharf artikulierte Aussprache des Lehrers ist darum nicht allein ein ausgezeichnetes Mittel zur Gedankenauffassung der Schüler, sondern auch ein bedeutender Vorschub für deren orthographische Schreibweise. Je wichtiger aber das Gehör zur Erlan-

gung der Orthographie ist, um so großartiger ist dann auch die Inkonsequenz, wenn man in Schulen orthographische Richtigkeit fordert und dabei doch sich und seinen Schülern eine Aussprache gestattet, wie sie nur der ungebildeten Gewohnheit eigen ist. Es ist geradezu lächerlich, wenn der Lehrer den Kindern die Regel gibt: „Schreibe, wie du richtig sprichst", und wenn er in derselben Stunde sagt, daß „Beime" mit dem „äu" und „Hite" mit dem „ü" geschrieben werde.

29. Ungleich wichtiger als das Hören ist zur Erlangung der orthographischen Schrift das Sehen, d. h. das richtige Sehen. Daß ein geübtes Auge der beste Lehrmeister und der sicherste Regulator der Orthographie ist, und daß sich die Orthographie wesentlich auf die Wahrnehmungen und Einprägung des Auges stützt, dafür liefert uns die orthographische Schrift der Taubstummen den beste Beweis. Damit aber das Auge gewisse Wortbilder nach der ihnen eigenthümlichen Gestalt sich sicher einprägen kann, thut man wohl, die betreffenden Wörter nicht bunt durch einander ohne Wahl vorzuführen, sondern sie zu einheitlichen Wortgruppen zusammenzustellen und so den orthographischen Unterricht zu einem geordneten Anschauungsunterricht zu machen (Naumann). Neben diesen orthographischen Uebungen im engeren Sinne sind jedoch auch die Uebungen im Aufschreiben und Abschreiben ganzer Sätze und ganzer Lesestücke recht sorglich zu pflegen, damit durch die Orthographie und mit derselben auch zugleich der Stil gebildet werde. Aus diesem Grunde legen wir einen Hauptwerth darauf, daß die Kinder dieser Klasse am Ende des Schuljahres 12—16 Lesestücke nicht allein kalligraphisch-schön, sondern auch orthographisch-richtig aufschreiben können. Es ist damit ein Fundament gelegt, das sich durch nichts anderes ersetzen läßt.

Soll die Orthographie auf das Sehen gegründet werden, so müssen folgende Forderungen erfüllt werden:

a) Nur orthographisch **richtig** geschriebene Wortbilder sind dem Kinde vorzuführen und einzuprägen. Die Methode, das Richtige durchs Falsche zu lehren, ist eine Unmethode. Das Kind wird dadurch verwirrt, weil sich das falsche Bild ebenso bald und sicher dem Geiste einprägt wie das richtige. Nicht im Bestrafen und Korrigieren, sondern im Verhüten der Fehler sollte auch hier der Lehrer seine Aufgabe und seinen Stolz suchen.

b) Der Lehrer hüte sich, seinen Schülern die Abfassung selbständiger Arbeiten **zu früh** zuzumuthen. Er meide es, schriftliche Arbeiten anfertigen zu lassen, ohne daß die Kinder vorher die Orthographie derselben gesehen haben und ohne daß sie auf die schwierigen Wörter besonders aufmerksam gemacht worden sind. Es ist darum sehr empfehlenswerth, wenn man den Kindern der Unterklassen, ehe man an sie die Forderung stellt, die Schrift zu reproducieren, erst das Nöthige an der Tafel sehen läßt. Immer erst Reception, dann Reproduktion und zuletzt Produktion!

c) Orthographische Regeln, die der Lehrer gelegentlich gibt, müssen **durchgreifend** sein. Wenn die Regel eine Menge

Ausnahmen hat, mag sie verschwiegen werden. Uebrigens darf nicht die Regel, sondern es muß das Beispiel, die Anschauung das Erste sein. Erst aus dem Beispiel wird die Regel entwickelt. Nur in den Oberklassen ist es zu gestatten, daß man nach gegebenen Regeln die Beispiele formt.

d) Die orthographischen Belehrungen dürfen von den übrigen sprachlichen Uebungen nicht getrennt werden. Sprechen, Lesen und Schreiben bilden zusammen ein Ganzes, denn eines bedingt, unterstützt und fördert das andere. So tritt z. B. das Lesen in den Dienst der Orthographie, wenn der Schüler angehalten wird, sich die angeschauten Wortbilder fest einzuprägen. Zu diesem Zwecke ist in den Lesestunden das sogenannte „Kopfbuchstabieren" fleißig zu üben. Besonders hat sich die in den ersten 10 Minuten jeder Sprachstunde zu übende Kontrole darauf zu erstrecken, zu erforschen, wie weit die Kinder der Forderung: „alles, was gelesen wird, muß auch inbezug auf die Schreibweise angesehen werden", nachgekommen sind. Ehe daher das Lesebuch aufgeschlagen wird, hat der Lehrer aus dem zuhause durchgelesenen Pensum diejenigen Wörter, welche den Kindern neu sind oder doch in orthographischer Beziehung Schwierigkeiten bieten dürften, herauszugreifen und buchstabieren zu lassen. Ebenso müssen die Stilübungen in den Dienst der Orthographie treten, wie die Orthographie in den Dienst der Stilübungen (s. oben). Wo dies nicht der Fall ist, ist die Orthographie eine nutzlose Kunst. Selbstverständlich muß dabei auch dem Schönschreiben sein wohlverdientes Recht gewahrt bleiben.

30. Es ist aber nicht genug, daß der Schüler sich die Wörter 2c. genau anschaut und sicher einprägt; es muß auch Sorge getragen werden, daß die angeschauten und eingeprägten Wörter genau **reproduciert** und in bewußter Weise nachgeahmt werden. Daß die Reproduktion mündlich geschehen kann (Kopfbuchstabieren), ist schon oben erwähnt worden. Am zweckentsprechendsten ist sodann aber die schriftliche Reproduktion: das orthographische Schreiben. Dasselbe kann dreifacher Art sein: es ist nämlich entweder ein Abschreiben des Gelesenen, oder ein Aufschreiben des Auswendiggelernten, oder ein Niederschreiben des früher Angeschauten nach Diktat.

31. Wenn manche Lehrer nicht sehr günstig auf das **Abschreiben** zu sprechen sind, so läßt sich dies nur dadurch erklären, daß sie nicht auf ein verständnißmäßiges wort- und satzweises Abschreiben gehalten haben, sondern sich mit einem buchstabenweisen Abschreiben begnügen. Letzteres ist allerdings Zeitverschwendung, weil der Schüler dadurch keine Wortbilder, sondern höchstens Buchstabenbilder in den Kopf bekömmt. Ersteres dagegen ist außerordentlich nützlich, besonders wenn der Lehrer für die nöthige Abwechselung sorgt — bald von der Wandtafel, bald aus der Fibel, bald Schreib-, bald Druckschrift (deutsche und lateinische) abschreiben läßt und auf die Richtigschreibung großen Werth legt. Wenn die Kinder merken, daß es dem Lehrer einerlei ist, ob sie

das Wort so oder so, richtig oder falsch schreiben, dann hat es mit der Orthographie der Kinder bald ein Ende.

32. Wie ein verständiges Abschreiben, so ist auch das **Aufschreiben** ein sehr gutes, ja das beste Förderungsmittel der Orthographie, vorausgesetzt, daß die Kinder die darzustellenden Wortbilder bereits durch die Anschauung kennen und richtig reproducieren können. Wenn der Schüler, wie wir oben gefordert haben, 12—16 Lesestücke fehlerfrei aus dem Kopfe niederschreiben kann, so hat er für die Orthographie [und Stilistik] mehr gewonnen, als wenn er hundert Regeln hersagen kann, die ihm für die Praxis nicht das Mindeste nützen. Auch hier muß aber die Schulzucht für eine stramme Aufmerksamkeit, für „ein Merken aufs Wort" sorgen. Wenn der Leichtsinn den Griffel oder die Feder führt, dann ist es um den Segen des Aufschreibens geschehen.

33. Was die **Diktierübungen** anlangt, so erweisen sich dieselben nur zur Uebung (nicht zur Aneignung) der Orthographie als nützlich, besonders dann, wenn zu einiger Sicherheit in der Rechtschrift sich auch eine gute, sichere Schönschrift gesellt. Die Aufgabe nach einem Diktat zu schreiben, kann jedoch geradezu schädlich werden, wenn beim Diktieren nicht Gesetz und Ordnung herrscht und wenn — wie Diesterweg sagt — nicht eine festgesetzte Diktierpolizei eingeführt ist. Die Schädlichkeit tritt besonders dann zutage: a) wenn die beiden eben ausgesprochenen Forderungen unberücksichtigt bleiben; b) wenn der Lehrer zu viel und zu lange auf einmal diktiert — (höchstens ¼ bis ½ Stunde) —; c) wenn er zu schnell diktiert und der Schüler veranlaßt wird, mangelhafte Buchstabenformen darzustellen oder unorthographisch zu schreiben; d) wenn der Lehrer zu langsam diktiert und den diktierten Satz 2c. während des Niederschreibens häufig wiederholt. Durch derartige Wiederholungen greift der Lehrer seine Lunge nicht allein nutzlos an, sondern er bildet auch unachtsame, nachläßige und denkfaule Schüler. Der Satz wird einmal, laut, deutlich und langsam vorgesprochen; die Schüler mögen ihn im Chore leise wiederholen; dann beginnt sofort die Niederschrift. Wer etwas nicht ganz gefaßt hat, läßt eine Lücke, die später ausgefüllt werden mag. Kein Schüler darf nach dem Gesprochenen fragen, denn nur so werden die Kinder an ein aufmerksames Hören und an ein schnelles und richtiges Auffassen des Gehörten gewöhnt. In der Schule muß es kirchenstill sein. — e) Der Lehrer diktiere, wo nur immer möglich, in ganzen Sätzen, bei denen der Schüler sich etwas denken kann. Durch das Diktieren abgerissener Wörter leistet man der Gedankenlosigkeit Vorschub und macht befriedigende Leistungen unmöglich. Ist der zu schreibende Satz zu lang, so daß man den Kindern nicht zumuthen darf, denselben auf einmal aufzufassen, so muß derselbe, bevor er stückweise diktiert wird, erst einmal im Zusammenhange ganz vorgesprochen werden. — f) Den Diktierstoff hat der Lehrer aus dem Lesebuche oder einem sonstigen Schulbuche zu entnehmen. Der Lehrer diktiert, ohne daß die Kinder das Buch aufschlagen dürfen. Ist aber ein Abschnitt diktiert,

dann lasse man die Kinder das Buch zur Hand nehmen, das Diktat aufschlagen und sie nun ihr Geschriebenes auf Grund des Gedruckten **selbst** korrigieren. Erst wenn diese Korrektur — die jedoch auch wechselseitig von den Schülern besorgt werden kann — geschehen ist, trete der Lehrer hinzu und nehme die Durchsicht vor, indem er die etwa noch übersehenen Fehler unterstreicht und jeden Schüler der Klasse veranlaßt, auf seiner Tafel nachzulesen 2c. Der Lehrer ruhe und raste nicht, bis das Kind alle Fehler, welche es korrigieren kann, eigenhändig verbessert hat, und man lasse es daher seine Arbeit so lange fortsetzen, bis alles richtig ist. Auch hier ist die Festigkeit des Lehrers die Hauptsache.

So sehr derartige Diktate im Interesse der Sprachbildung zu empfehlen sind, so sorgfältig ist zu vermeiden, daß der Lehrer Dinge diktiere, die zunächst nur für Kopf oder Herz, für Gemüth oder Gedächtniß des Kindes bestimmt sind, z. B. Religionslehre, Geographie, Geschichte 2c. Es werden dabei gewöhnlich recht dicke Hefte zusammengeschrieben, die von Schreib- oder Hörfehlern strotzen und dem Kinde nichts weiter sind als höchstens eine — elende Eselsbrücke. Die Methode, alles — Religion, Geschichte, Geographie, Physik 2c. — zu diktieren, ist freilich das Bequemste auf der Welt, aber auch das Verkehrteste auf der Welt. Was bedarf es dann noch eines Lehrers oder einer Schule? Man dürfte ja nur dem Kinde ein Buch oder ein Heft mit dem Bemerken ins Elternhaus schicken, es abzuschreiben und auswendig zu lernen. Wenn die Religion, Geographie 2c. vom Lehrer diktiert und von den Kindern auswendiggelernt wird, dann hört die Schule auf, Unterrichtsanstalt zu sein, sie ist dann Abrichtungsanstalt und der Unterricht Dressur. Auch das Volk weiß das zu beurtheilen und legt gewöhnlich auf das, was nur in den Büchern steht, nicht aber in den Kopf und das Herz des Kindes gekommen ist, einen sehr geringen Werth.

34. Der erfolgreiche Betrieb des orthographischen Anschauungsunterrichtes ist im Bereiche der schriftlichen Darstellung das Erste. Man ist darum auch im Rechte, wenn man zu diesem Behufe Ohr und Auge, Gedächtniß und Aufmerksamkeit des Schülers in Bewegung setzt und den Geist in den Dienst des orthographischen Unterrichtes stellt, damit auf dem Wege der Gewöhnung und Uebung der Schüler endlich dahin kömmt, daß ihm die orthographische Schrift zur zweiten Natur wird, und daß er gar nicht anders kann und mag, als orthographisch zu schreiben. Allein es gibt immerhin auch eine Summe von Wörtern und Wortformen, deren Schreibung nicht allein auf gedächtnißmäßigem Wege erworben werden kann, sondern bei denen der Verstand die Leitung der Reproduktion übernehmen muß. Sobald dieser Fall eintritt, verbindet sich der orthographische Unterricht mit dem grammatischen, indem er die herkömmliche Schreibung auf die Gesetze der Sprache zurückführt (Abstammung, Wortbildung, Ableitung 2c.). Wir kommen damit zum zweiten Unterrichtsgegenstande der Schriftsprache, zur Grammatik.

Literatur.

Da wir, wie im Obigen gezeigt worden ist, den orthographischen Unterricht auf das genaue Ausschreiben einer Anzahl Lesestücke gründen, so haben wir ein besonderes Lehrbuch der Orthographie nicht nöthig. Wir befinden uns in dieser Beziehung in voller Uebereinstimmung mit Wolfram: „Sind zur Erlernung der Orthographie besondere Regeln nöthig?" (Leipzig, Schlicke; 1 M.) — Wer aber trotzdem ein Lehrbuch der Orthographie, vielleicht um anderer Zwecke willen, wünschen sollte, dem seien die folgenden empfohlen: Kuhl, Rechtschreiblehre. Gotha, E. F. Thienemann. 1 M. 60 Pf. — Köppen, Die deutsche Rechtschreibung. Brandenburg a. H., Ad. Müller. 75 Pf. — Rostiz, ABC-Büchlein der deutschen Rechtschreibung. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 30 Pf. — Dietlein, Der Sprachschüler. Wittenberg, Herosé. — Schäfer, Deutsche Sprach- und Rechtschreibelehre. Riga, Kymmel. 1 M. — Francke, Materialien. Weimar, Böhlau. 2 M. 80 Pf. — Kellner, Rechtschreibeunterricht. Eisleben, Reichardt. 75 Pf. — Stahl, Deutsche Orthographie. Wiesbaden, Limbarth. 80 Pf. — Wirth, Regeln und Uebungsbeispiele. Langensalza, Greßler. 50 Pf. — u. a. m.

Wörterverzeichnisse zur Orthographie haben geliefert: Ein Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer: Regeln und Wörterverzeichniß f. deutsche Orthographie. Leipzig, Teubner. 25 Pf. — Kehrein; Leipzig, O. Wiegand; 50 Pf. — Klaunig; Leipzig, Schlicke; 2 M. 80 Pf. — Andresen; Mainz, Kunze; 80 Pf. — Wetzel; Berlin, Stubenrauch; 3 M. — Sanders &c. — Am besten ist das größere Werk von Weigand.

Dem Vernehmen nach hat Professor Raumer in Erlangen seitens des preußischen Kultusministers den Auftrag erhalten, die Principien für eine einheitliche Orthographie festzustellen.

b. Die Grammatik.

35. Ueber die Kenntniß, ob die Frage der Grammatik Gegenstand des Volksschulunterrichtes sein dürfe und könne, ist in der Pädagogik seit einer Reihe von Jahren viel gestritten worden. Man hat darüber unnützerweise viel Galle verspritzt, denn so viel man auch herüber- und hinübergestritten hat, das eine ist das unzweifelhafte Endresultat des Kampfes: wir können in den Volksschule die Grammatik nicht ganz entbehren. Wer seine Gedanken in bestimmter Form schriftlich darstellen will, muß mit den Gesetzen der Sprache bekannt sein, und wer einen Aufsatz fertigen will, muß durch grammatische Kenntnisse das unbestimmte Sprachgefühl zum klaren Sprachbewußtsein erhoben haben. Dazu kömmt, daß die Rechtschreibung ihre Hauptstütze in der Grammatik hat, denn obwohl sich die Orthographie zum Theil durch Nachahmung und Gewöhnung aneignen läßt, so gelangt zur Sicherheit doch nur erst der, welcher sich auch der Gründe bewußt wird, auf die sich der Sprachgebrauch stützt. Diese Gründe aber weist ihm allein die Grammatik nach. Wenn wir uns somit für Einführung grammatischer Belehrungen in den Volksschulunterricht aussprechen, so wollen wir doch damit nicht jener papiernen Regelgrammatik das Wort reden, jenem geistlosen und geisttödtenden Formelwesen, das unseren Schulen lange Zeit so viel geschadet hat. Die sogenannte wissenschaftliche Grammatik höherer Lehranstalten kann eben die Volksschule nicht brauchen, es muß sich dieselbe vielmehr mit einem zweckentsprechenden Maße von grammatischen Uebungen begnügen, welche sich hinsichtlich des Zieles, des Stoffes und der Methode ganz wesentlich von der wissenschaftlichen (gelehrten) Grammatik unterscheiden. Gerade die Verkennung dieses Umstandes, daß der grammatische Unterricht in der Volksschule

eine ganz andere Stellung und Bedeutung hat als der in höheren Lehranstalten, ist einer der hauptsächlichsten Gründe der heillosen Verwirrung gewesen, in der sich viele noch heute befinden.

36. Das Maß des aus dem reichen Gebiete der Grammatik auszuwählenden Unterrichtsstoffes ist im Hinblick auf das Bedürfniß des Höchstgebildeten und des Mindestgebildeten so außerordentlich verschieden, daß es zunächst noththut, sich über den Zweck und das Ziel des grammatischen Unterrichtes der Volksschule klar zu werden. Wir können in dieser Beziehung sagen, daß der grammatische Unterricht der Volksschule auf keiner ihrer Unterrichtsstufen Zweck, sondern überall nur Mittel zum Zwecke ist: nämlich Mittel zum richtigen Verständnisse und zur würdigen Handhabung der hochdeutschen Büchersprache, insbesondere deren schriftlicher Darstellung. Aus diesem Grunde hat auch der Volksschullehrer seinen Stolz nicht darin zu suchen, daß die Kinder die grammatischen Sprachgesetze wissen und grammatische Feinheiten in gelehrten Kunstausdrücken an den Fingern herzählen können, sondern darin, daß sie die Sprachgesetze richtig verstehen und sicher anwenden lernen. Es ist darum auch aus dem grammatischen Unterrichte alles auszuschließen, was das Verständniß der Sprache und den folgerichtigen Gebrauch derselben nicht direkt fördert; denn wenn die Grammatik nicht eine zweckdienliche Helferin zur Auffassung und Darstellung der hochdeutschen Schriftsprache ist, wenn sie nicht geeignet erscheint, das durch den gesamten Unterricht bereits entwickelte Sprachgefühl der Kinder zu reinigen, zu glätten und zum Sprachbewußtsein zu erheben: dann hat sie für die Volksschule nicht den mindesten Werth. Werth hat sie nur dann, wenn sie nicht im vornehmen Gewande mit hochtrabenden Worten und schwierigen Erklärungen durch die Schule schreitet, sondern in schlichter, einfacher Weise das Sprachgefühl der Kinder läutert, ihnen Weisung und Regel gibt, wie in dem oder jenem einzelnen Falle richtig gesprochen und geschrieben werden muß, und wenn sie so als Mittel zum Sprachzwecke ihre bildende Kraft auf eine durchaus praktische Weise bethätigt, d. h. wenn sie für sofortige Anwendung und sichere Einübung der aus der lebendigen Sprache entwickelten und vom Schüler lebendig erfaßten Sprachgesetze sorgt. Ohne die mündliche und vor allem ohne die schriftliche Einübung bis zur größtmöglichsten Sicherheit ist das Volksschul-Ziel des grammatischen Unterrichtes unerreichbar. Es handelt sich in der Volksschule, wie gesagt, nicht um ein bloßes Wissen grammatischer Regeln, sondern um ein Können, d. h. um die Fertigkeit, die hochdeutsche Schriftsprache mündlich und schriftlich richtig zu gebrauchen. Jede grammatische Lehrstunde muß darum auch zugleich eine Schreibstunde sein.

37. Der grammatische Unterricht der Volksschule unterscheidet sich von der Grammatik höherer Lehranstalten aber nicht allein durch das Ziel und den Zweck, sondern auch durch den Stoff. Die wissenschaftliche Grammatik hat die gesamte Sprache zum Objekt der Betrachtung;

die elementare Grammatik der Volksschule aber kann nur denjenigen Theil des Sprachmaterials zum Gegenstande der Betrachtung machen, den sich der Schüler auf dem Wege der Sprachübung bereits erworben hat. Der Umstand, daß die Kinder die Sprache noch nicht in vollem Umfange besitzen und sich erst eine gewisse Geübtheit und Reife im Denken in der Sprache erworben haben müssen, ehe sie mit Erfolg zum Denken über die Sprache angehalten werden können, dieser Umstand bestimmt für die Volksschule die Wahl und Begrenzung des grammatischen Unterrichtes mit Nothwendigkeit und erheischt außerdem noch eine mehr praktische als theoretische Behandlung der Grammatik, so daß aller todte Gedächtnißkram, alles dürre Regelwerk, alle fachartigen Aufzeichnungen und alle fruchtlosen Spekulationen ausgeschlossen bleiben müssen. Alles muß aus den frischen Quellen desjenigen Sprachschatzes, den das Kind bereits im Besitze hat, geschöpft und sofort in geisterweckenden Uebungen regelrecht verwendet werden; denn nur so wird das Bisherige erklärt und befestigt, das Künftige praktisch vorbereitet und das Kind mehr und mehr geschickt gemacht, seine Muttersprache klar zu verstehen und geschickt zu gebrauchen. Dabei ist keineswegs nothwendig, daß man die Kinder mit gelehrten Namen und vornehmen Terminologien quält. Es hieße ja wahrhaftig die Sprache geradezu bankerott erklären, wenn man einem deutschen Kinde nicht ein Sprachstück ohne jene lateinischen Kunstausdrücke zum vollsten Verständniß bringen könnte.

38. Die elementare Grammatik der Volksschule, welche im Schüler nicht den Vollbesitz der Sprache, sondern nur einen Theil der Sprache voraussetzt, unterscheidet sich von der wissenschaftlichen Grammatik endlich aber auch ganz wesentlich durch die Methode. Die Gelehrtenschule baut ihren Lehrgang der Grammatik nach objektiven Rücksichten auf, sie hat ihr bestimmtes System, das aus einem obersten, allgemeinen, abstrakten Princip, aus der Natur des Lehrobjektes, abgeleitet wird. Mit der Volksschule ist dies anders. Diese richtet sich nicht nach den objektiven Rücksichten der Wissenschaft, sondern lediglich und allein nach dem Subjekte des Unterrichtes, d. h. nach dem Kinde, nach dessen Sprachreichthum, Wort- und Satzvorrath. Was das Kind bereits im Besitze hat, wird zum Sprachbewußtsein erhoben, und was dem Kinde noch fehlt, wird ihm, im Anschluß an den Gang der Sprechübungen, bei denen die abweichenden Formen der Volkssprache zu berücksichtigen sind, mitgetheilt. In keinem Falle kann und darf die Volksschule ihren grammatischen Unterricht mit der Laut-, der Flexionslehre oder mit sonstigen todten und starren Formen beginnen. Ueberall muß sie von der lebendigen Sprache ausgehen, mit dem einfachsten Gedankenausdrucke, dem einfachen Satze, anfangen und von diesem aus allmählich zu den verschiedenen Formen des erweiterten einfachen und des zusammengesetzten Satzes weiterschreiten. Ueberall muß die Grammatik aus der Sprache abgeleitet werden, nirgends die Sprache aus der Grammatik; immer muß der Inhalt die Hauptsache bleiben, weil der Inhalt der Vater der Form ist. Dazu kömmt ferner, daß die Sprachgesetze den

Kindern so viel als möglich nicht zu geben, sondern von ihnen unter Anleitung des Lehrers zu suchen sind. Der Weg der Induktion durch Vergleichung gleichartiger, sprachverwandter Erscheinungen ist der einzig richtige für Kinder des Volkes.

Der Lehrer hat dazu zwei Wege zum Ziele: zur Entwickelung und Erläuterung der Sprachgesetze benutzt er theils den im Besitze des Kindes befindlichen Sprachstoff, theils die Musterstücke des Lesebuches. In jedem Falle muß aber mit dem Sprechen der Anfang gemacht werden, nicht aber mit abstrakten Gedankenbestimmungen, für die der Schüler noch kein Verständniß hat und die für ihn nichts weiter sind als hohles Wortgeklingel und unnützer Gedächtnißballast. Der grammatische Stoff, der nicht auf der dürren Heide einen papiernen Regelgrammatik, sondern auf den grünen Auen der Klassiker (aus den Musterstücken des Lesebuches) auf dem Wege der Induktion vom Kinde gesucht und gefunden wird, hat für die Kinder das regste Interesse und erzeugt in ihnen ein Leben, das für die gesamte Geistesbildung von den weittragendsten Folgen ist.

39. So richtig an sich aber das Ergebniß ist, daß die Volksschulmethode den grammatischen Stoff aus zwei Quellen zu nehmen hat, nämlich a) theils aus dem im Besitze des Kindes befindlichen Sprachschatz, b) theils aus den Musterstücken des Lesebuches: so sehr hat der Lehrer auf seiner Hut zu sein, daß nicht etwa durch übertrieben einseitige Behandlung Uebelstände erwachsen, welche der sprachlichen Entwickelung der Kinder hinderlich sind. Nimmt man nämlich den grammatischen Stoff gleich anfangs und nur aus dem im Besitze der Kinder befindlichen Sprachinhalte, dann macht man leicht die Erfahrung, daß die Kinder, der Form zuliebe, oft nichtssagende Sätze mit unbestimmtem Inhalte bringen. Es leidet dabei die Aesthetik, denn es entsteht dann der Form zuliebe ein Zerstückeln und Zerhacken, ein Dehnen und Recken der Gedanken, das mit dem Resultat der hierauf verwendeten Mühe in keinem Verhältnisse steht: Aber auch der andere Weg hat sein Bedenkliches. Schließt man nämlich den grammatischen Unterricht lediglich und allein an das Lesebuch an, und macht man das Lesebuch zum Ausgangspunkte des grammatischen Unterrichtes, so bieten die Lesestücke diejenigen Spracherscheinungen, welche zum Sprachbewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen dar, oder die zur Erläuterung des Sprachgesetzes nöthigen Sprachformen sind in dem betreffenden Lesestücke mit anderen Formen so bunt vermischt, oder, wenn letzteres nicht der Fall ist, doch räumlich meist so von einander getrennt, daß der Schüler die betreffenden Formen erst mühsam zusammensuchen und behufs der Vergleichung das in Rede stehende Beispiel erst aus dem organischen Zusammenhange des Ganzen herausreißen muß. Diese Uebelstände haben Veranlassung gegeben, nach einem Mittelwege zu suchen. Diesen Mittelweg hat man gefunden, indem man bei Betrachtung der Sprachgesetze weder ausschließlich von dem im Besitze der Kinder befindlichen, noch von dem in den Lesestücken enthaltenen Sprachstoff, sondern von

formenschönen und inhaltsreichen Sätzen (Mustersätzen) **ausgeht** und an diesen in hinlänglicher Zahl und in passender Auswahl vorzuführenden **Mustersätzen** (Volkssprichwörter, Bibelsprüche, Sentenzen &c.) die grammatischen Belehrungen entwickelt. Mit **einem** Beispiele ist es nicht genug — denn **eine** Schwalbe macht noch keinen Sommer. Erst wenn die Schüler durch verständige Erfassung und durch selbstthätige Verarbeitung einer hinreichenden Anzahl Mustersätze zu einer klaren Einsicht in das Wesen der Sprachgesetze gelangt sind, **erst dann** wird zur grammatischen Analyse der **Lesestücke** geschritten, um an der zusammenhängenden Rede die bereits gewonnene Einsicht zu befestigen. Natürlich muß sich der Lehrer darüber Rechenschaft geben, welche von den im Lesestücke vorkommenden Spracherscheinungen dem Schüler verständlich sein **können**, welche ihm vermöge der bisher mitgetheilten Sprachkenntnisse verständlich **gemacht** werden können, und welche ihm vor der Hand **unverständlich** bleiben müssen. Ueber die ersten hat er vom Schüler Rechenschaft zu fordern, die zweiten zu **erklären**, die dritten der Aufmerksamkeit zu entziehen. In diesem Sinne wird dann zwar das Lesebuch nicht **Ausgangspunkt** des grammatischen Unterrichtes, wohl aber der **Mittelpunkt** desselben, an den sich dann die Zuthaten der Schüler **anzuschließen** haben. Die Mustersätze bilden somit die **Vorbereitung**, das Lesestück das **Centrum** und die von den Schülern zu liefernden Beispiele (Nachbildungen) den **Schluß**. Wenn der grammatische Unterricht diesen Principien gemäß ertheilt wird, und wenn der Lehrer es nicht versäumt, die gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse der Schüler recht fleißig in der schriftlichen Darstellung zu **verwerthen** und durch Uebung zu **befestigen**, dann ruht ganz sicher im grammatischen Unterrichte ein Segen, der sich am ersten und besten in den **Aufsätzen** der Kinder kundgibt. Möge der Lehrer des grammatischen Unterrichtes nur nie vergessen, daß alles Wissen in der **Anschauung** wurzelt, daß alle Klarheit aus dem **Vergleiche** stammt und daß die Meisterschaft lediglich und allein durch **Uebung** erlangt wird.

Lehrgang für die grammatischen und orthographischen Uebungen.

40. Es ist in der Volksschule weder nöthig noch nützlich, die Orthographie von der Grammatik zu trennen. Dagegen ist es empfehlenswerth, daß man beide Unterrichtsfächer in den Dienst der **schriftlichen** Uebung stellt und den grammatisch und orthographisch richtigen Gebrauch der Sprache mit der **Feder** erobert. Zu bemerken ist noch, daß dem folgenden Lehrgange das **Schülerbuch von Kehr** (Gotha, Thienemann) zugrunde liegt.

Lehrstoff für Klasse IV: **Das Hauptwort** und seine Schreibung. (Vielfache Einübung!) Ein- und mehrsilbige Hauptwörter. Die Silben bestehen aus **Lauten**; Selbstlaute und Mitlaute (Vokale und Konsonanten). Die Dehnung und Schärfung der Silben. (Vielseitige Einübung!) Die Schreibung der Wörter mit ck (statt kk), mit tz (statt zz), mit ch, mit chs (statt x). Einfache orthographische Regeln werden eingeprägt. Die in der Schlimbach'schen Fibel S. 43, 44 und 48 gestellten Fragen sind zuerst mündlich, dann schriftlich in vollständigen Sätzen zu beantworten. Das Gelesene wird theils abgeschrieben, theils diktiert. Die Schrift muß jederzeit groß und schön sein.

Klasse III (3 Stunden): Der einfache Satz. Begriff des einfachen Satzes. Die Bestandtheile des einfachen Satzes.

1. Der Satzgegenstand.

a) Der Satzgegenstand kann ein Hauptwort sein. Was ein Hauptwort ist. Der Artikel. Die Hauptwörter können in der Einzahl oder in der Mehrzahl stehen. Die Umlautung (fleißig zu üben!). Die Hauptwörter sind gedehnt oder geschärft — einfach oder zusammengesetzt (Grund- und Bestimmungswort) — ein-, zwei- oder mehrsilbig. Das Abtheilen der Silben. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsilben.

b) Der Satzgegenstand kann sein ein Fürwort. Der Begriff des Fürwortes. Einübung der persönlichen Fürwörter.

2. Die Satzaussage.

a) Die Satzaussage kann sein ein Hauptwort (Repetition des Dagewesenen).

b) Die Satzaussage kann sein ein Eigenschaftswort. Begriff und Schreibung des Eigenschaftswortes. Einfache und zusammengesetzte — einsilbige und mehrsilbige Eigenschaftswörter. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsilben der Eigenschaftswörter. Wie man aus Eigenschaftswörtern Hauptwörter bildet.

c) Die Aussage kann sein ein Thätigkeitswort. Begriff und Schreibung desselben. Die hauptsächlichsten Vor- und Nachsilben. Trennbare und untrennbare Zeitwörter. Die Thätigkeitsform und die Leideform. Die drei Hauptzeitformen. Die Nennform. Wie aus Zeitwörtern Eigenschaftswörter entstehen. (Participialform). Wie aus Zeitwörtern Hauptwörter gebildet werden und umgekehrt. — Wortfamilien (schlagen — ziehen — brechen ꝛc.)

Die gebräuchlichsten Fremdwörter und ihre Schreibung, z. B. Direktor, Inspektor, Fabrik, Chaussee ꝛc. ꝛc. Vielfaches und vielseitiges Repetieren und Diktieren des klar Erkannten. Von besonderer Wichtigkeit ist es, wenn die Kinder etwa 16 Lesestücke (s. Deklamieren) fehlerlos aus dem Gedächtnisse aufschreiben können, an denen dann die Repetition der obigen Aufgabe vorgenommen werden kann. Zweimal in der Woche wird $^1/_2$ Stunde darauf verwendet, Stücke aus dem Lesebuche, die vorher durchgelesen und buchstabiert worden sind, nach Diktat ins Buch schreiben zu lassen. Zu diesem Behufe muß ein jedes Kind im Besitze eines Diktatheftes sein. Diese Diktate werden nicht durch Klassenkorrektur berichtigt, sondern am Ende der Stunde eingesammelt und vom Lehrer selber zuhause sorgfältig korrigiert.

Klasse II (3 Stunden): Der erweiterte einfache Satz. Der Begriff desselben.

1. Die nähere Bestimmung des Satzgegenstandes.

a) Wenn der Satzgegenstand ein Hauptwort ist. Nähere Bestimmung durch ein Hauptwort im Wessenfalle. Die 4 Beugefälle und die Beugung der Hauptwörter. Konkrete und abstrakte Hauptwörter.

b) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein Eigenschaftswort. Die Steigerung der Eigenschaftswörter und die drei Steigerungsformen.

c) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein Zahlwort. Arten und Schreibung der Zahlwörter.

d) Der Satzgegenstand wird näher bestimmt durch ein [besitzanzeigendes oder hinweisendes] Fürwort. Sämtliche Arten der Fürwörter. Schreibung von „das“ und „daß“. Die Anredewörter in Briefen.

2. Die nähere Bestimmung der Satzaussage.

a) Die näheren Bestimmungen, wenn die Satzaussage ein Hauptwort ist (Repetition des Obigen);

b) wenn die Satzaussage ein Eigenschaftswort ist (Repetition des Obigen);

c) wenn die Aussage ein Zeitwort ist. Zunächst Repetition des Dagewesenen, dann Einübung der Konjugation. Die 3 Zeitformen in der Entwickelung und in der Vollendung. Unregelmäßig konjugierende Zeitwörter: kommen, bitten,

lassen, fallen, reißen, schneiden, meiden, preisen, schnauben, backen rc. Die nähere Bestimmung des Thätigkeitswortes durch Angabe des Ortes (wo, woher, wohin?). Die hierher gehörenden Umstandswörter des Ortes und die Verhältnißwörter. Nähere Bestimmung der Zeit auf die Frage: wann, wie lange? Die hierher gehörenden Umstandswörter der Zeit. Nähere Bestimmung der Art und Weise auf die Frage: „wie ist die Thätigkeit geschehen?" — Umstandswörter der Art und Weise. Die nähere Bestimmung des Zweckes oder Grundes auf die Frage: weshalb oder warum?

d) Die Ergänzung der Thätigkeit (das Objekt). Transitive und intransitive Zeitwörter. Zeitwörter, welche den zweiten Fall regieren — den dritten Fall — den vierten Fall — den dritten und vierten Fall. Vielfache Beispiele! Ebenso die Rektion der Verhältnißwörter (recht fest einzuüben!).

Jede Thätigkeit geschieht nicht nur in einer bestimmten Zeit, sondern kann auch in verschiedenen Redeweisen ausgedrückt werden. Die verschiedenen Rede- oder Aussageweisen (Erzählform, Befehlform, Wunschform, Frageform). Der Gebrauch der Interpunktionszeichen. Direkte und indirekte Rede. (Kolon, Komma und Anführungszeichen.) Das Hauptsächlichste aus der Wortfolge. — Vielseitige Diktate.

Auch in dieser Klasse ist zweimal in der Woche ½ Stunde darauf zu verwenden, Stücke aus dem Lesebuche, die vorher durchgelesen und buchstabiert worden sind, nach Diktat ins Buch schreiben zu lassen (vgl. Klasse III).

Klasse I (2 Stunden): Der zusammengesetzte Satz. Die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebensatz. Die Verbindung zweier Hauptsätze: die Satzverbindung. Semikolon und Komma. Zusammenstellende, entgegenstellende und begründende Bindewörter. Vielseitige Diktate. Die Zusammenschiebung zweier Hauptsätze oder der zusammengezogene Satz.

Die Verbindung von Haupt- und Nebensätzen oder das Satzgefüge. Der Subjektsatz — der Objektsatz — der Beifügesatz — die Umstandssätze des Ortes, der Zeit, der Art und Weise und des Grundes. Einübung der hierher gehörenden Bindewörter. Die Stellung des Nebensatzes als Vorder-, Zwischen- und Hintersatz. Interpunktion. Die Verkürzung der Nebensätze. Die Neben-, Unter- und Ueberordnung der Sätze. Die Periode. — Im Winterhalbjahre: Nachweisung an Lesestücken!

Literatur.

Ist ein Zweig des volksschulmäßigen Unterrichtes in der Muttersprache reichlich vertreten, so ist es die Grammatik. Hier mögen außer dem im obigen Lehrgange bereits genannten „Schülerbuch" noch folgende einschlägige Schriften Erwähnung und Empfehlung finden:

a) Ueber das Lehrverfahren: Richter, Ueber Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichtes. Leipzig, Klinckhardt. 30 Pf. — Bachmann, Satz- und Wortlehre. Prag, Reichenecker. 2 M. — Bobri, Zweck und Ziel. Wiesensteig, Schmid. 1 M. 80 Pf. — Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig, Klinkhardt. 90 Pf. — Manzer, Der onomatische Sprachunterricht. Prag, Dominicus. 1 M. — Stoy, Die deutsche Sprache. Wien, Markgraf & M. 80 Pf. — Wangemann, Der elementarische Sprachunterricht. Leipzig, Brandstetter. 2 M. 40 Pf. — u. a. m.

b) Lehrbücher: Fischer, Kleine Grammatik. Berlin, Nicolai. 80 Pf. — Bohm & Steiger. Berlin, Th. Kampffmeyer. 25 Pf. — O. Schulz, Deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Berlin, Nicolai. 1 M. 25 Pf. — Engelien, Leitfaden. Berlin, Schultze. 7 M. — Lüben, Ergebnisse. Leipzig, Brandstetter. 40 Pf. — Panitz, Grammatik. Leipzig, Klinckhardt. 1 M. — Hermes, Unsere Muttersprache in den Grundzügen. Berlin, Guttentag. 1 M. 20 Pf. — Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Stade, Schaunburg. 50 Pf. — Jütting, Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Leipzig, Siegismund & Volkening. 50 Pf. — Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. Nördlingen, Beck. 1 M. 40 Pf. — Wetzel, Leitfaden. Berlin, Stubenrauch. 50 Pf. — Koch, Deutsche Grammatik. Jena, Mauke. 75 Pf. — A. Treu, Deutsche Sprachlehre als Grundlage zur Stilistik. Tübingen, Laupp. 1 M. 50 Pf. — Riecke, Das Nöthigste

aus der deutschen Sprachlehre. Stuttgart, Lindemann. 20 Pf. — Berke, Volksthümlich-praktischer Sprachunterricht. Neuhaldensleben, Eyrand. 60 Pf. — Dietlein, Der Sprachschüler. Wittenberg, Herosé. — Lüdemann, Aufgaben. Bremen, Strack. — Kutzner, Hilfsbuch. Berlin, Heymann. 2 M. 25 Pf. — Metger, Deutsche Satz- und Interpunktionslehre. Emden, Haynel. 60 Pf. — Jahns Lehrbuch. Hannover, Helwing. 1 M. 50 Pf. — Raßmann, Leitfaden. Münster, Coppenrath. 60 Pf. — Leyde, Praktischer Lehrgang. Königsberg, Theile. 1 M. — E. Schmidt, Die deutsche Satzlehre. Berlin, Schröder. 50 Pf. — Tomberger, Praktischer Lehrgang. Graz, Leuschner & Lub. 1 M.

Wie beim grammatischen Unterrichte, sowie beim Sprachunterrichte überhaupt, auch das etymologische Element berücksichtigt werden kann, dafür geben die Arbeiten von Förstemann (Volksetymologie), Jütting (Zur Veranschaulichung abstrakter Begriffe [in Kehrs Pädagog. Blättern 1874, Bd. III, S. 313]) anschauliche Belege. Vgl. auch A. Richter, Der Unterricht in der Muttersprache (Leipzig, Brandstetter).

c. Die Aufsätze.

41. Bei den sprachlichen Darstellungen handelt es sich zuerst darum, daß die Kinder Gedanken *haben*, und sodann, daß sie die in ihrem Besitz befindlichen Gedanken logisch und in sprachrichtiger Form zuerst zum *mündlichen*, sodann zum *schriftlichen Ausdrucke bringen*. Die *schriftliche* Darstellung kann natürlich nur so weit gefordert werden, als die technischen Hauptschwierigkeiten bezugs der *Schönschrift* und der *Rechtschreibung* überwunden sind; denn so lange der Schüler noch mit dergleichen Dingen zu kämpfen hat, ist er nicht geschickt, seine Aufmerksamkeit auf den *Inhalt* des Aufsatzes, resp. auf die Gedanken zu wenden. Dabei ist indes nicht zu vergessen, daß alle kalligraphischen und orthographischen Uebungen für den Unterricht in den Aufsätzen *vorbereitend* sein müssen und daß *vor* dem vierten Schuljahre von den Kindern *keine* eigentlichen Aufsätze verlangt werden dürfen.

Was die *vorbereitenden* Uebungen betrifft, so werden diese dadurch gepflegt, daß der Lehrer durch den *gesamten* Unterricht die entsprechende Quantität Gedanken in geeigneter Qualität darbietet; sodann daß er mit Aufbietung der größten Geduld und der zähesten Festigkeit die Kinder dahin bringt, daß sie im sprachrichtigen Ausdrucke und in lauter, reiner Aussprache sich über das Verstandene in vollständigen Antworten und in ganzen Sätzen, den Fragen des Lehrers gemäß, ausdrücken; daß sie ferner die in- und auswendig gelernten Stücke relativ musterhaft vortragen resp. deklamieren und im *Vorerzählen* sich einige Uebung erworben haben; endlich daß sie im Schreiben so weit gefördert werden, daß sie gelesene Sätze und einzelne Stücke der Fibel nach der Vorlage orthographisch richtig ab- und nach Diktaten richtig aufzuschreiben im Stande sind. Dabei muß aber ausdrücklich betont werden, daß die gesamten Schreibübungen der beiden Elementarklassen vorzugsweise dem Zwecke dienen, die *äußeren* Schwierigkeiten möglichst zu überwinden und den Schüler zu richtiger Darstellung der äußeren Seite der Sprache, sowie der sauberen *Kalligraphie*, als auch der richtigen *Orthographie*, zu befähigen. So bestehen also die im mündlichen Gedankenausdrucke wurzelnden schriftlichen Uebungen der beiden Unterklassen vorzugsweise in Uebungen des wort- und satzweisen *Abschreibens* (theils

von der Wandtafel, theils aus der Fibel), dann im Aufschreiben, d. h. im schriftlichen Reproducieren gelesener und auswendig gelernter Lesestücke — sehr wichtig! —, sowie endlich im Niederschreiben von kleinen Diktaten nach den unter S. 192 f. näher erörterten Grundsätzen. Indem wir darauf hinweisen, daß die in diesem vorbereitenden Kursus zu vollziehenden Thätigkeiten bereits im Vorigen unter den Artikeln „Orthographie" und „Grammatik" näher besprochen worden sind, gehen wir sogleich zum zweiten Kursus über, der sich mit den eigentlichen Aufsatzübungen befaßt, welche mit dem vierten Schuljahre begonnen und bis zur Schulentlassung fortgesetzt werden.

42. Die mit dem vierten Schuljahre in Klasse II zu beginnenden Aufsätze sind entweder solche, welche gegebene Gedanken, oder solche, welche des Schülers eigene Gedanken enthalten. Es zerfallen demnach die Stilübungen in reproduktive und produktive. Die ersteren werden ermöglicht: a) durch das Lesebuch, durch gründliche sachliche und sprachliche Zergliederung der Lesestücke; b) durch die unmittelbare eigene Anschauung von Ereignissen und Begebenheiten im Leben; c) durch genaue Betrachtung von Gegenständen, deren Wesen von dem Lehrer mit den Schülern gründlich besprochen wird. Die produktiven Stilübungen der Schüler dagegen, welche sich theils auf Erfindung des Stoffes, theils auf Erfindung der Form, theils auf Erfindung beider richten, gehören den verschiedensten Aufsatzarten an, zu denen das Leben der Kinder den Stoff liefert (Beschreibungen, Vergleichungen, Erzählungen, Schilderungen, Abhandlungen, Briefe, Geschäftsaufsätze 2c.).

Die Aufsätze sind entschieden das Wichtigste im Gebiete des Sprachunterrichtes, die Krone des Ganzen. Alle anderen sprachlichen Uebungen gipfeln in den Aufsatzübungen, wie überhaupt der gesamte Schulunterricht in den Dienst derselben zu stellen ist. Man darf daher umgekehrt von den Resultaten dieser Uebung auf die Leistungen in den übrigen Lehrfächern schließen und hat darum auch die Aufsätze nicht mit Unrecht „das Gesicht der Schule" genannt. „Man muß sich im Schreiben üben", sagt Herder, „denn der Griffel schärft den Verstand, berichtigt die Sprache, entwickelt Ideen und macht die Seele in wunderbarer Weise thätig. Nur die Völker, welche schreiben und lesen, sind in Wahrheit Kulturvölker." So wichtig aber die Uebung in der schriftlichen Gedankendarstellung ist und so viel Zeit und Mühe auch manche Lehrer auf die Aufsätze verwenden, so wenig wird in manchen Schulen auf diesem Gebiete geleistet und so viel bleibt noch zu wünschen und zu bessern übrig. Der Grund dieser Erscheinung läßt sich auf mehrfache Weise erklären. Als die hauptsächlichsten Ursachen führen wir an: a) es fehlt an der Gesamtbildung; b) es fehlt an der nöthigen Uebung im Anfertigen der schriftlichen Aufsätze, besonders an der nöthigen mündlichen Vorbereitung; c) man sondert die Aufsatzübungen zu sehr von den übrigen Unterrichtsgegenständen ab, während man sie mit denselben verbinden sollte; d) man verlangt von den Kindern zuviel auf einmal, man verlangt Produktionen, während die Volks-

schule mit geschmackvollen Reproduktionen vollständig zufrieden sein sollte; e) man folgt meist keinem strengen genetischen Stufengange.

Die Sache ist zu wichtig, als daß wir ihr nicht schärfer ins Gesicht sehen sollten.

43. Soll bezugs der Aufsätze ein ersprießliches Resultat erzielt werden, so darf es nicht an der nöthigen Uebung fehlen. Man begnügt sich in manchen Schulen damit, daß man etwa alle 8 oder 14 Tage einen Aufsatz fertigen läßt; man übersieht aber dabei, daß ein so seltenes Arbeiten unmöglich zum Ziele führen kann. Wenn nicht jeden Tag ein Aufsatz gemacht wird (wenn nicht im Buche, so doch auf der Schiefertafel); wenn nicht tagtäglich dem Kinde Gelegenheit geboten wird, über diesen oder jenen Gegenstand seines Gesichts- oder Erfahrungskreises sich schriftlich auszusprechen, und wenn der Lehrer nicht tagtäglich darauf hält, daß diese schriftlichen Uebungen so gut, als nur irgend möglich, von den Kindern gefertigt werden: dann ist die Erzielung eines erfolgreichen Resultates auf dem Gebiete des schriftlichen Gedankenausdruckes rein unmöglich. Jeden Tag muß geschrieben werden, — „kein Tag ohne Linie". Ob die Schüler ihren täglichen Aufsatz in der Schule oder zuhause fertigen (das erstere ist jedenfalls das Bessere), das hängt von mancherlei besonderen Umständen ab. Jedenfalls aber sollte der Lehrer nur dann die Forderung der Anfertigung eines Aufsatzes an die Kinder stellen, wenn er den Aufsatz so vorbereitet hat, daß ihn die Kinder gut anfertigen können. Es ist diese mündliche Vorbereitung, resp. genaue Feststellung des Niederzuschreibenden um so nothwendiger, als außerdem die Kinder meist nicht wissen, was sie schreiben sollen. Aber es ist auch nothwendig, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit unter den Augen und mit Beihilfe der Schüler selbst einen Aufsatz fertigt und den Kindern an diesem Musterbilde zeigt, wie man einen Aufsatz macht. Wer diesen Anreiz zur Nachahmung unterläßt, versäumt eines der besten Bildungsmittel.

Von den gefertigten Aufsätzen muß in den beiden Oberklassen wöchentlich einer (der beste) ins Aufsatzbuch geschrieben und dem Lehrer zur Korrektur eingeliefert werden. Die Kontrole und Korrektur der schriftlichen Arbeiten ist für den Lehrer zwar ein saures Stück Arbeit, allein die Korrektur läßt sich nicht umgehen; denn ein Schüler, der seine Arbeit nach Kräften gut gemacht hat, hegt auch die berechtigte Erwartung, daß sie der Lehrer einer Durchsicht würdigt, ihn auf etwaige Fehler aufmerksam macht und ein Urtheil über den Werth der Arbeit abgibt. Thut dies der Lehrer nicht, dann liefert der Schüler bald flüchtige und — schlechte Arbeiten. Also umgehen läßt sich die Korrektur nicht. Wohl aber läßt sie sich erleichtern, theils dadurch, daß der Lehrer einfache Aufgaben gibt und mit unüberwindlicher Zähigkeit auf Genauigkeit der Orthographie und Reinlichkeit der Arbeiten hält, theils dadurch, daß er die Lösung gehörig vorbereitet und die Kinder genau mit dem Gedankengange, mit der Schreibung schwieriger Wörter &c. bekannt macht. Was die Ausführung der Korrektur anlangt, so kann

dieselbe auf verschiedene Arten geschehen: entweder durch den Lehrer allein, oder wechselseitig durch die Schüler, oder durch die Schüler und den Lehrer (Klassenkorrektur). Jede der genannten Arten hat etwas für und gegen sich, und nur in der zweckentsprechenden Abwechselung liegt das Rechte. Unter allen Umständen aber muß der Lehrer verlangen, daß die Schüler von den mit rother Tinte angestrichenen Fehlern Einsicht nehmen und dieselben sorgsam verbessern. (Fehlerbuch!) Wer allzuviele Fehler macht, muß die Arbeit noch einmal fertigen. Der Lehrer würde übrigens in vielen Fällen nicht nöthig haben, in den Aufsatzbüchern seiner Schüler ein Blutbad anzurichten, wenn er jeden Schüler, der seine Arbeit gut machen kann, auch mit aller Strenge anhielte, sie wirklich gut zu fertigen. Nichts rächt sich hier mehr als unzeitige Nachsicht und Mangel an Festigkeit.

44. Man darf die Aufsatzübungen nicht von den übrigen Unterrichtsgegenständen isolieren, sondern muß sie mit dem gesamten Sprachunterrichte (Lesen, Deklamieren, Grammatik), sowie mit dem Unterrichte in der biblischen Geschichte, in der Welt- und Naturgeschichte, Geographie und Physik &c. in entsprechende Verbindung setzen. Es ist ja eine anerkannte Thatsache, daß es den Schülern meist nur darum an Worten fehlt, weil es ihnen an Gedanken fehlt. Diese Wort- und Gedankenarmuth wird sofort beseitigt, sobald der Unterricht des Lehrers gedankenerweckend ist und sobald der Lehrer an die Schüler die Forderung stellt, das schriftlich darzustellen, was der Lehrer ihnen mündlich vorgetragen hat, was sie gehört und verstanden, was sie im Lesebuche gelesen haben &c. Wenn die Aufsatzübungen mit dem Schulleben in keine Verbindung gesetzt werden und wenn der Unterricht im schriftlichen Gedankenausdrucke Dinge fordert, die außerhalb des kindlichen Horizontes liegen (Beschreibung einer Seeschlacht, über die Nachtseite der Einsamkeit, der Krieg als Uebel und als Segen, Gespräche über einen Geizhals &c.): dann lassen sich nur Scheinfrüchte, die weder Dauer noch Werth haben, erzielen. Das einzige Material, das wir unseren Schülern zu schriftlichen Arbeiten bieten sollten, muß, wie gesagt, die schriftliche Wiederholung des dem Kinde anderweit zugeführten Unterrichtsstoffes sein. Insbesondere müssen sich die Aufsatzübungen an das Lesebuch anschließen und sich in lebendige organische Verbindung mit dem geistlichen und weltlichen Lesestoff setzen.

Befolgt der Lehrer die hier angegebenen Andeutungen, dann wird er die Freude haben, daß auch die schwächeren Schüler etwas aufzuschreiben im Stande sind und daß jeder mit Lust und Liebe arbeitet. Der Lehrer braucht dann in der Aufsatzstunde nicht erst die Gedankenquellen zu öffnen und die Geistesschleußen aufzuziehen, sondern er hat nur den Gedankenstrom vor Abwegen zu bewahren und ins rechte Fahrwasser zu leiten. Der Lehrer ist dann in der Aufsatzstunde nur der Baumeister, der den Bauriß entwirft und den Bau überwacht. Das Bauen selbst aber ist Sache der Schüler, deren Arbeit um so besser vonstatten gehen wird, je mehr sie über gutes Bau-

material zu verfügen haben und je klarer der Bauplan vor ihrem Geiste steht.

Mit diesem zweiten Punkte ist der dritte nahe verwandt:

45. Man soll in den Aufsatzübungen von den Schülern nicht Produktionen verlangen, sondern mit der geschmackvollen Reproduktion zufrieden sein.

Von den Schülern der Volksschule kann weder die Erfindung neuer Gedanken, noch die Erfindung der künstlerischen Form des Aufsatzes verlangt werden. Ganz treffend sagt darüber Fr. Aug. Wolf: „Die Kinder sollen producieren, und es ist doch noch nicht lange her, daß sie selbst erst produciert wurden; da mühen sie sich vergeblich ab und werden fade Schwätzer oder frühreife Kinder, die nachher, wenn die Zeit des Producierens gekommen ist, nichts Tüchtiges mehr leisten können. Das ist eine Art geistiger Onanie, ein schmähliches Unwesen.“ Abgesehen von dem Falle, daß man durch die Forderung der absoluten Produktion von den Kindern Unmögliches verlangt, schadet man auch durch solche Ueberspannung der Forderungen dem Charakter der Kinder. Ist nämlich der Knabe nicht im Stande, nach stundenlangem Kauen an der Feder einige Gedanken mühsam zusammenzustoppeln, oder kömmt das Mädchen trotz geschwätziger Wortmacherei nicht ans Ziel: dann wenden sich beide um Hilfe flehend an Vater oder Mutter, an Vetter oder Muhme, Bruder oder Schwester, und was sie diesen mühsam ab- und ausgepreßt haben, wird zuletzt dem Lehrer als eigene Arbeit abgeliefert. So betrügt man sich und — andere. Dazu kömmt noch der andere Umstand, daß, streng genommen, das spätere Leben der Kinder keine eigenen schriftlichen Produktionen verlangt. Der Handwerker, der schriftlich seine Waaren zu bestellen hat, die Hausfrau, die einer Freundin einen schriftlichen Auftrag ertheilt, sie alle haben nicht erst nöthig, Gedanken zu erfinden. Es fällt ihnen nur die Aufgabe zu, die durch das Leben dargebotenen Gedanken richtig zu reproducieren und sie in richtiger Form auszudrücken. So sehr wir demgemäß im Rechte zu sein glauben, wenn wir die Forderung der absoluten Produktion im Namen der Pädagogik und Humanität abweisen, so soll damit doch nicht gesagt sein, daß dem Schüler überhaupt nicht zugemuthet werden sollte, eigene Gedanken zur schriftlichen Darstellung zu bringen. Nicht jede Produktion an sich ist für die Kinder unausführbar; den jede schriftliche Darstellung, für welche der Stoff aus dem Schüler entwickelt und durch die mündliche Vorbereitung des Lehrers in die richtige Form gebracht worden ist, so also, daß der Schüler das in ihm fertige Sprachprodukt nun selbständig und selbstthätig aufsetzen kann, ist auch ein produktiver Akt (relative Produktion), und zwar ist diese Art der Produktion für Kinder nicht allein nicht zu hoch, sondern ganz zweckentsprechend. Daher sind derartige relative Produktionen auch mit und neben der eigentlichen Reproduktion vom Anfange in der Form von Nachbildungen oder in der Form von Neubildungen recht fleißig zu üben.

46. Dieses Ziel wird freilich erst dann erreicht werden, wenn den Aufsatzübungen ein genetischer Stufengang zugrunde liegt. Im ganzen kann man beim Lehrgange der schriftlichen Aufsatzübungen vier Abstufungen unterscheiden.

a) Man gibt dem Schüler Stoff und Form. Das wortgetreue Ab- und Aufschreiben der Lesestücke sind die ersten Anfänge dieser Art, durch welche man Stilübungen erhält, die in der Weise fortschreiten können, daß man den Schüler anhält, ein vorgelesenes Musterbeispiel auf Grund der Gehörsauffassung niederzuschreiben. (Niederschrift mündlicher Erzählungen.)

Die zweite Stufe der Aufsatzübungen würde sodann darin bestehen, b) daß man dem Schüler nur den Inhalt gibt, und daß man von ihm die Form verwandeln oder finden läßt. Ist diese Formumänderung grammatischer Art, dann handelt es sich um Aenderung einer Erzählung in ein anderes Zahl- oder Personenverhältniß, in eine andere Zeit- und Aussageform 2c.; ist dagegen die Umänderung stilistischer Art, dann handelt es sich um Umsetzung einer poetischen Darstellung in Prosa, um Verwandelung eines Gespräches in die Form einer Erzählung, um Darstellung einer Beschreibung in Briefform u. s. w. Die materiellen Umänderungen eines gegebenen Stoffes, die hierbei mit vorkommen, bestehen entweder in Zusammenziehungen oder Erweiterungen eines gegebenen Inhaltes. Die letztere Uebung ist weniger fruchtbar als die erstere, bei der es darauf ankömmt, mit scharfem Blicke das Wesentliche vom Unwesentlichen, Hauptsachen von Nebensachen zu scheiden. Die Concentration ist eine dem späteren Leben äußerst nützliche Verstandes- und Stilübung.

Die dritte Stufe der Stilübungen betrifft c) diejenigen Arbeiten, bei denen es sich um Erfindung eines neuen Inhaltes in einer bereits vorhandenen Form handelt. Hierher gehören die sogenannten Nachbildungen. Man kann derartige Nachbildungen damit beginnen, daß man z. B. dem Schüler die Beschreibung einer Schiefertafel, einer Kuh, eines Kirschbaumes 2c. gibt und daran die Forderung knüpft, nach dem gegebenen Vorbilde die Beschreibung einer bestimmten Schiefertafel, einer bestimmten Kuh, eines bestimmten Kirschbaumes zu liefern. Jedes einigermaßen gute Lesebuch gibt außerdem hinreichende Veranlassung zu Nachbildungen einfacher Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w. Eine höhere Art von Nachbildungen sind diejenigen, bei denen man den Schülern allgemeine Dispositionen gibt, die bei der Beschreibung aller Gegenstände einer und derselben Klasse mit geringen Abänderungen zugrunde gelegt werden und die dem Schüler zugleich als logisches Fachwerk dienen können. So eignet sich z. B. zur Beschreibung jeder Pflanze die Disposition: 1) Wie heißt die Pflanze? 2) Wo wächst sie? 3) Wann blüht sie? 4) Beschreibung ihrer einzelnen Theile, und zwar nach folgender Reihenfolge: Wurzel, Stengel, Blüte (Kelch, Blütenblätter, innere Theile der Blüte). 5) Nutzen oder Schaden der Pflanze. — Zur Beschreibung von Werkzeugen, Geräthen, Kleidungen, Möbeln, Waffen 2c. lautet die Stil-

regel: 1) Was ist das Ding? (Gattungsbegriff, Klassificierung.) 2) Wozu dient es? 3) Wer macht es? 4) Woraus? 5) Welche Theile hat es? 6) Was für Arten desselben gibt es? 7) Was ist sonst noch Bemerkenswerthes zu sagen? — Wenn solche allgemeine Dispositionen vom Lehrer unter Beihilfe der Schüler festgestellt und sicher eingeprägt werden und wenn zu jeder derselben der Schüler durch den Lehrer ein ausführliches Musterbeispiel erhält, nach dessen Vorbild er sein Nachbild gestalten kann, so wird man bald die Erfahrung machen, daß man an dieser Art Aufsätze treffliche Gelegenheit zu Stilübungen hat.

d) Die letzte Stufe der Stilübungen besteht darin, daß der Schüler unter Beihilfe des Lehrers den Stoff und die Form der Darstellung findet. Wir haben dieser Art der Aufsätze schon oben Erwähnung gethan und darauf hingewiesen, daß zu diesen relativen Produktionen nicht allein das Lesebuch, sondern auch der Schulunterricht, besonders der Realunterricht, hinreichende Gelegenheit gibt. Vergleichungen, Schilderungen u. s. w. entstehen dann in hinreichender Zahl und geeigneter Art.

47. Drei Sätze sind hierbei für den jungen Lehrer noch von besonderer Wichtigkeit:

a) Es darf nichts gearbeitet werden, was außerhalb des Erfahrungs- und Berufskreises der Schüler liegt. „Willst du immer weiter schweifen? Sieh', das Gute liegt so nah."

b) Die leichtesten Aufgaben sind die besten. Eine einfache Aufgabe, gut und einfach gelöst, ist mehr werth als weitschichtige Arbeiten voll verkehrter Dinge und hochtrabender Redensarten.

c) Für den einfachen Gedanken des Kindes paßt das weite Faltenkleid künstlicher Satzgefüge und Perioden nicht. Was das Kind niederschreibt, muß einfach, schlicht, kurz, aber präcis und korrekt sein. Um diese Einfachheit zu ermöglichen, hat man vorgeschlagen, daß die Stilübungen allezeit mit den grammatischen Uebungen Hand in Hand gehen möchten, so daß z. B. in den Unterklassen nur Aufsätze mit einfachen Sätzen, in der Mittelklasse nur Aufsätze mit erweiterten einfachen Sätzen, und in der Oberklasse nur Aufsätze mit zusammengesetzten Sätzen gefertigt werden möchten. Läßt sich nun dieser Vorschlag auch nicht streng durchführen, so ist er doch der Beherzigung werth. Jedenfalls ist es aber nicht Aufgabe der Volksschule, die Schüler im Bauen künstlicher Satzgefüge und verwickelter Perioden zu üben. Die Volksschule soll überhaupt darauf verzichten, dem Schüler zu einem bestimmten Stil zu verhelfen, der die Eigenthümlichkeit des Schülers bezeichnet. Das Buffon'sche Wort: „Der Stil ist der Mensch", wird erst zur Wahrheit im späteren Leben des Kindes, wenn dessen Sprachbildung mit dem Gewinn an Gedankenreichthum, an Lebenserfahrungen und an Gemüthstiefe gewachsen ist. Die Befähigung, seine Gedanken in einem die Eigenthümlichkeit bezeichnenden Stil auszudrücken, ist nicht das Resultat eines kurzen Schullebens, sondern die Frucht der ganzen Entwickelung eines Menschen,

wobei gute Anlagen, Haus und Schule, Erziehung und Unterricht ꝛc. zusammenwirken müssen.

Uebrigens versteht es sich von selbst, daß die im obigen Stufengange bezeichnete Reihenfolge in der Schulpraxis nicht so streng getrennt werden kann, wie dies in der Theorie möglich ist. Es liegt ja in der Natur des Menschengeistes, daß sich eine höhere Geistesthätigkeit nicht erst dann einstellt, wenn die vorhergehende niedere ihre volle Entwickelung erlangt hat, sondern daß das Zukünftige schon als Keim in der Gegenwart liegt, und daß ein Fortschritt immer den anderen bedingt, fördert und vollendet.

Lehrplan für die Aufsatzübungen.

48. Der vorbereitende Kursus in **Klasse IV und III** ist zum größten Theile in dem oben aufgestellten Lehrgang für Orthographie und Grammatik enthalten. Wenn das dort Gebotene zur richtigen Auffassung, zur sicheren Aneignung und zur praktischen Anwendung, resp. zur schriftlichen Darstellung kömmt, so ist ein guter Theil der Vorbereitung erreicht. Ohne fleißige schriftliche Uebungen läßt sich freilich nichts leisten, denn Orthographie und Grammatik lassen sich nun einmal nicht anders erobern als mit der Feder (dem Griffel) in der Hand. — Abgesehen von den im obigen Lehrplan aufgestellten orthographischen und grammatischen Uebungen müssen die Schüler angehalten werden, angeschriebene Wörter oder Sätze von der Wandtafel, oder Sätze und Lesestücke aus dem Lesebuche bis auf den Punkt genau abzuschreiben, einfache Fragen schriftlich zu beantworten, memorierte Lesestücke aus dem Gedächtnisse schön und genau niederzuschreiben (s. den Plan für das Deklamieren), kleine leichte Umwandlungen mit den Lesestücken vorzunehmen (Aenderung des Zahl-, Personal- und Zeitverhältnisses) und bekannte Lesestücke nach gegebenen Andeutungen nachzubilden. Die ganze Kunst der Spracherlernung besteht ja darin, daß man die Sprache in ihren Wörtern, Sätzen und Formen in beliebigen Mustern sich aneignet und dann das Erlernte mit Bewußtsein wieder zur Darstellung bringt. Neben den in der Schule zu bewerkstelligenden schriftlichen Uebungen muß auch der häusliche Fleiß der Kinder zuhilfe genommen werden, indem den Kindern jeden Tag eine kleine, leichte Aufgabe zur schriftlichen Lösung gestellt wird. Die Unterlassung dieser Forderung schadet ebenso sehr als die Ueberbürdung mit schriftlichen Arbeiten. Die goldene Mittelstraße ist hier der einzig richtige Weg.

Klasse II (3 Stunden) hat es zunächst mit den formstrengen Uebungen der schriftlichen Darstellung zu thun. Nicht daß damit gesagt sein sollte, als ob auf den Inhalt nichts ankäme (im Gegentheil!); wohl aber ist zu merken, daß die richtige Auffassung und präcise Darstellung der Form den sichersten Untergrund für spätere Leistungen bildet. Die Rücksichtnahme auf das Unterrichtssubjekt (das Kind) wie auf das Unterrichtsobjekt (den Lehrstoff) muß für den einzuhaltenden Stufengang maßgebend sein. Im allgemeinen kann man auch hier sagen, daß für den obigen Zweck die Ab- und Aufschreibeübungen, sofern sie richtig betrieben werden, die besten Dienste leisten. Eine weitere Uebung ist das Nachbilden bestimmter Satzbeispiele (s. Grammatik). Sodann kommen hinzu Uebungen im schriftlichen Nacherzählen mündlich vorerzählter Geschichten (biblischer und weltlicher Stoffe), sowie schriftliche Beschreibungen sinnlicher Dinge, z. B. Geräthe, Pflanzen, Thiere, wobei der Lehrer schwierige Wörter stets an die Wandtafel schreibt. Der Lehrer läßt die Kinder den Stoff zu einer gegebenen Disposition suchen, oder ordnet den ordnungslos zusammengetragenen Stoff, indem er eine Disposition entwickelt. Ist dann z. B. die Disposition zur Beschreibung des Tisches so festgestellt: Was ist der Tisch? Wer macht den Tisch? Woraus? Welche Theile hat der Tisch? Wozu wird er gebraucht? — dann werden dieser Beschreibung eine Anzahl ähnlicher Beschreibungen nachgebildet, z. B. die Beschreibung des Stuhles, der Wandtafel, des Ofens. Stoff und Disposition zur Beschreibung von Pflanzen und Thieren liefert der naturgeschichtliche Unterricht. Zu kleinen Schilderungen gibt das Leben Veranlassung (Schilderung des Herbstes, des Jahrmarktes). Den Raum

einer Schreibseite soll aber eine derartige Beschreibung nicht überschreiten. Am wichtigsten sind für Klasse II die schriftlichen Uebungen im Anschluß an das Lesebuch, theils Nachbildungen (Imitationen) zu gegebenen Lesestücken, theils Umwandelungen des Ausdruckes, theils Umformungen gegebener Darstellungen (Darstellung in veränderten Aussageweisen, Umwandelung der Gesprächsform in die Erzählungsform oder umgekehrt, Darstellung einer Erzählung in Briefform, Umwandelung historischer Gedichte in Prosa), theils Auszüge aus größeren Stücken, Zusammenziehungen (Koncentrationen), theils Erweiterungen (Amplifikationen) ꝛc. Allezeit muß aber als Grundsatz gelten, daß eine Arbeit um so besser ausfällt, je kleiner und leichter sie ist. Auf guten und schönen Stoff muß der Lehrer mit allem Fleiß bedacht sein. An einer ersprießlichen Vorbereitung darf er es nie fehlen lassen. Wo der Acker gut besäet ist, werden sich auch gute Früchte zeigen. Von den an jedem Tage gefertigten Aufsätzen wird wöchentlich einer (in der Schule) ins Aufsatzbuch geschrieben und vom Lehrer (zu Hause) mit rother Tinte korrigiert. Die Korrektur ist sorgfältig und sauber auszuführen. Alle orthographischen oder grammatischen Fehler werden zunächst durch einen wagerechten Strich an der Stelle, wo sie sich finden, angedeutet (es darf nicht das ganze Wort unterstrichen werden), fehlende Zeichen werden vom Lehrer gesetzt (mit rother Tinte), überflüßige sauber durchgestrichen, während falsche Ausdrücke und Wendungen durch eine feine Wellenlinie, und Auslassungen durch eine Fahne zu bezeichnen sind. Außerdem sind sämtliche Fehler noch auf dem Rande des Buches neben der Zeile, in der sie vorkommen, bemerklich zu machen. Es mag dies durch folgende Zeichen geschehen: + = orthographischer Fehler, — = grammatischer Fehler, | = Interpunktionsfehler, ⌈ = Auslassung, ~~~ = falscher Ausdruck oder falsche Wendung. Schlechte, unreinliche Aufsätze predigen des Lehrers Schande.

Klasse IV (3 Stunden). Sind die Kinder in der strengen Nachahmung guter Formen fleißig geübt, so ist für die Aufsatzübungen der Oberklasse eine gute Grundlage gewonnen. Hier ist die schönste Gelegenheit geboten, zu zeigen, ob der gesamte Sprachunterricht in rechter Weise ertheilt worden ist. Die Aufsätze sind ja nichts anderes als die Früchte früherer Saaten.

Was die Zahl der zu fertigenden Aufsätze anlangt, so ist es auch hier geboten, daß jeden Tag ein Aufsatz gefertigt wird, sei's auf der Schiefertafel, sei's im Diarium. Von den gefertigten Aufsätzen wird jede Woche einer ins Aufsatzbuch geschrieben, vom Lehrer genau korrigiert und dann nochmals von den Schülern abgeschrieben. Die Unterscheidung der Aufsatzbücher in „Reinschrift" und „Unreinschrift" ist unstatthaft, weil im letzteren Falle die Unreinlichkeit gleichsam officiell gebilligt wird. Was die Stoffe zu den Aufsätzen anlangt, so sind dieselben theils dem Lesebuche, theils dem gesamten Schulunterrichte zu entnehmen. Im ersteren Falle ist es empfehlenswerth, mit den Kindern ein Lesestück ein- oder zweimal zu lesen und sodann sofort die Anforderung an die Kinder zu stellen, das Lesestück aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben. An die Stelle des Vorlesens kann auch das Vorerzählen treten. Außerdem sind die auf der vorhergehenden Stufe angegebenen Uebungen im Anschluß an das Lesebuch fortzusetzen. Das Lesebuch bietet zu den verschiedensten Um- und Neubildungen reichen Stoff; für letztere mögen hier z. B. die freien Nachbildungen, die Deutungen von Parabeln, die Anfertigung von Parallelen auf Grund der Vergleichung zweier Lesestücke, Charakterschilderungen, Koncentrationen ꝛc. genannt sein. (Vgl. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung; Gotha, E. F. Thienemann.) Es ist dabei immer dafür Sorge zu tragen, daß die Aufsätze nicht über einen Leisten geschlagen sind, und daß den Kindern bezugs des Satzbaues ꝛc. freier Spielraum gestattet werde. Das Gängeln muß endlich einmal aufhören und die Selbständigkeit des Schülers zum Rechte kommen.

Die größte Zahl der Aufsätze für die Oberklasse ist aus dem Gesamtunterrichte der Schule, insbesondere aus dem Realunterrichte, zu entnehmen. Was der Lehrer in der geographischen Lehrstunde erzählt, in der Naturgeschichtsstunde beschrieben, im Geschichtsunterrichte dargestellt, in der Physik entwickelt hat, das kömmt in der letzten $^1/_4$ oder $^1/_2$ Stunde zur schriftlichen Verarbeitung, resp. Wiederholung, und die Schüler haben dann Gelegenheit, zu zeigen, ob sie die Sache ver-

standen haben und ob sie richtig hören und logisch denken können. Für den Lehrer aber werden die Schüleraufsätze zu einem Spiegel der Selbsterkenntniß. Denn wo es an den Aufsätzen fehlt, da fehlt es am Unterrichte, und wo es am Unterrichte fehlt, da fehlt es am Lehrer. Die Entschuldigung: „Meine Schüler sind alle zu dumm“, ist stets ein Armuthszeugniß für den Lehrer.

Außer den obigen Uebungen ist in der Oberklasse der Anfertigung von sogenannten Geschäftsaufsätzen ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Wir sind der Meinung, daß man diese Art der Stilübungen nicht verfrühen darf; aber wir meinen auch, daß sie nicht vergessen werden darf. Die verschiedenen Arten der Briefe, Quittungen, Rechnungen (Haushaltungsetat), Zeugnisse, Kontrakte, Berichte, Reverse 2c. werden in dieser einen Sprachstunde mit den Schülern besprochen und nach Mustern fleißig geübt, damit die Schüler die realen Verhältnisse des Lebens kennen lernen und nach ihrer Entlassung aus der Schule sich zweckentsprechend zurechtfinden können. Die Unbeholfenheit mancher Menschen ist in diesen Dingen so groß, daß die Schule sich der Pflicht, diesem Uebelstande abzuhelfen, nicht entziehen darf, falls sie sich nicht der Gefahr aussetzen will, in ihrer Gesamtwirksamkeit ganz und gar verkannt zu werden.

Literatur.

Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen. Berlin, Schultze. 2 M. — Lutz, Methodisch geordnete Materialien zur Aufsatzlehre auf der Mittelstufe. Zürich, Schultheß. — Jütting, Muster und Aufgaben. Leipzig, Sigesmund. — Junghänel u. Scherz, Weigeldt u. Richter, Stilarbeiten. Chemnitz, Focke. — Rudolph, Praktisches Handbuch. Berlin, Nicolai. 11 M. — Petermann, Aufgabenbuch. Dresden, Huhle. 1 M. 20 Pf. — Hästers u. Huffschmidt, Stilübungsbuch. Elberfeld, Bädecker. 60 Pf. — Schlimpert, Praktisches Aufgabenbuch. Meißen, Mosche. 60 Pf. — Lampert, Methodisches Handbuch. Freiburg, Herder. 2 M. 40 Pf. — Gollnisch, Die Aufsatzübungen. Striegau, Hoffmann. 4 M. — Fischer, Aufsatzlehre. Langensalza, Greßler. 1 M. 75 Pf. — Meißner, Der deutsche Aufsatz. Chur, Hitz. 2 M. — Kehr, Materialien. Gotha, Thienemann. 1 M.

Briefe und Geschäftsaufsätze: Lüben. Leipzig, Brandstetter. 30 Pf. — Sillib, Knabenbriefe. Gütersloh, Bertelsmann. 1 M. 60 Pf. — Dessen Mädchenbriefe. Mannheim, Löffler. 1 M. — Außerdem s. oben Petermann, Kehr u. a. m.

Für gehobnere Schulen: Sommer, Hand- und Hilfsbuch (über 1000 Aufgaben). Köln, Du Mont-Schauberg. 2 M. 80 Pf. — Kriebitzsch, Siebensachen. Berlin, Stubenrauch. 3 M. — Ritsert, Die Lehre vom deutschen Stil. Darmstadt, Diehl. 2 M. 40 Pf. — Günther, Entwürfe. Eisleben, Reichardt. 4 M. — Kehrein, Entwürfe. Paderborn, Schöningh. 2 M. 60 Pf. — Wisseler, Sammlung. Soest, Schulbuchhandlung. 3 M. — Rinne, Dispositionslehre. Stuttgart, Becher. 2 M. 70 Pf. — Zeyneck, Grundzüge der deutschen Stilistik. Graz, Leuschner. 2 M. 50 Pf. — Linnig, Der deutsche Aufsatz. Paderborn, Schöningh. 3 M.

49. Schauen wir am Schlusse unserer Betrachtung auf das Gesamtgebiet des deutschen Sprachunterrichtes zurück, so bestätigt sich das am Eingange derselben ausgesprochene Urtheil, daß der deutsche Sprachunterricht zu den wichtigsten und schwierigsten Unterrichtsgegenständen der Volksschule zu zählen ist. Es gehört dazu ein tüchtiger Lehrer, der es versteht, durch die Kraft seines Geistes eine gute Schulzucht herzustellen und durch dieselbe den Geist der Schüler zum Einstreuen der Samenkörner zu öffnen. Wo diese fehlt, da wachsen auf dem Felde des deutschen Sprachunterrichtes nur Disteln und Dornen. Es gehört dazu sodann ein sprachgewandter Lehrer, der seinen Schülern in allem, was die Sprache betrifft, ein nachahmungswerthes Muster

ist — ein Muster in der Deutlichkeit, Lautrichtigkeit und Klarheit der mündlichen, wie ein Muster in der Richtigkeit, Gewandtheit und Schönheit der schriftlichen Rede. Die tägliche Zeitungsliteratur oder der Klatsch der Lokalpresse führen freilich nicht zu diesem Ziele; wohl aber wird das Studium der Klassiker und das Lesen guter Fachzeitschriften und Lehrbücher zum Ziele führen. Zu diesem Fleiße des Lehrers muß sich sodann die methodische Geschicklichkeit gesellen, durch welche es dem Lehrer möglich wird, den Stoff gut zuzubereiten und ihn in naturgemäßer Weise an die Kindesseele heranzubringen. Daß dies so manche Lehrer nicht verstehen, das ist das große Unglück in vielen Gemeinden! — Zu einem guten Sprachunterrichte gehört aber nicht allein ein guter Lehrer, sondern auch ein gutes Lesebuch. Darauf muß vor allem ein Hauptgewicht gelegt werden, daß das Lesebuch jene Musterstücke liefere, an denen die Sprache und ihr Leben erforscht werden soll. Mögen die Feinde des analytischen Sprachunterrichtes sagen, was sie wollen, — das eine steht unumstößlich fest, daß ohne ein gutes Lesebuch ein guter Sprachunterricht unmöglich ist. Das Lesebuch muß nicht allein Musterstücke enthalten, sondern es muß selbst ein Musterstück sein. Das Lesebuch ist das pädagogische Glaubensbekenntniß der Schule, der Thermometer, an dem man die Lebenswärme der Schule mißt, und ein Mittel, sie zu erzeugen. Das Lesebuch muß darum die Fähigkeit in sich haben, ein Lebensbuch zu werden und der Familie Früchte zu bringen. Dies wird geschehen, wenn es den folgenden vier Zwecken dient: a) dem idealen Zwecke — denn es soll den inneren Menschen bilden; b) dem literar-geschichtlichen Zwecke — es soll dem Volke und den Kindern des Volkes die edelsten Blüten der vaterländischen (volksthümlichen) Klassiker bieten; c) dem formalen Zwecke — es soll der Mittelpunkt des Sprachunterrichtes, der Sprech-, Schreib-, Aufsatz- und Denkübungen sein; d) dem realen Zwecke — es soll gemeinnützige Kenntnisse verbreiten helfen. Das letztere ist übrigens nur untergeordneter Natur, denn nicht das Realistische, sondern das Reinmenschliche, das Ideale ist die Hauptsache. Jedenfalls darf das Lesebuch nicht den Realunterricht überflüßig machen oder ersetzen wollen, und jenes Verfahren, bei welchem man den gesamten Realunterricht an das Lesebuch anschließt, ist darum nach keiner Seite hin zu empfehlen. Zweierlei aber ist jedenfalls durch die bisherigen Auseinandersetzungen klar geworden. Der rechte Sprachunterricht am Lesebuche muß erstens eine Lese-, Denk-, Rede- und Schreibübung und zweitens eine Leseübung, eine Denkübung, eine Redeübung und eine Schreibübung sein. Man vergesse es doch nie, daß alles, was ein guter Lehrer aus dem Schatze seines eigenen Sprachreichthums und aus dem Schatze des Lesebuches für seine Schüler zutage gefördert hat, dem Schüler durch fleißige, vielseitige und konsequente Uebung angeeignet werden muß. Ohne vielfache und vielseitige Uebung läßt sich im deutschen Sprachunterrichte nichts leisten, denn gutes Sprechen und verständiges Schreiben, diese zwei Empfehlungsbriefe fürs Leben, beruhen wie alle Künste auf dem „Können" und wie alles Können auf der Uebung. Um diese Uebung aber zu einer all-

seitig bildenden zu machen, ist freilich nothwendig, daß alle zum Sprachunterrichte gehörigen Disciplinen organisch ineinandergreifen, so daß Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik sich gegenseitig bedingen und vorbereiten, fördern und vollenden. Was das Kind spricht, schreibt es, und was es gelesen hat, werde wieder ge- und besprochen, um durchaus verstanden zu werden.

„Eins muß in das Andre greifen,
Eins durchs Andre blühn und reifen."

Werden diese Bedingungen erfüllt, dann läßt der Unterricht gute Früchte hoffen. Ohne tüchtige Arbeit ist freilich ein günstiges Resultat nicht möglich, und es gilt darum, dem Schüler wie dem Lehrer das Wort Goethes ans Herz zu legen:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen."

III. Die mathematischen Lehrfächer.

Der mathematische Unterricht der Volksschule zerfällt in zwei Theile: 1) in das bürgerliche Rechnen; 2) in die praktische Geometrie. Jenes hat es mit den Zahlengrößen, diese mit den Raumgrößen zu thun.

1. Der Rechenunterricht.

„Es ist ein langer, dummer und abgeschmackter Wahn, daß man für das Rechte und Gute nur durch den Religionsunterricht erziehe, nicht auch durch andere Unterrichtsfächer, nicht auch durch den Rechenunterricht. Aller wahre Unterricht wirkt Menschenbildung . . . . . Mehr kann er nicht leisten, so viel soll er aber leisten. Auch der Rechenunterricht bildet für das Wahre, Gute und Tüchtige, denn er erzeugt die Liebe zum Wahren; er hat folglich eine sittliche Wirkung. Durch alles das eine: Menschenbildung."

Diesterweg.

1. Unter den Lehrgegenständen der Volksschule verdient der Rechenunterricht die Aufmerksamkeit des Lehrers in ganz besonderem Maße. Diese Behauptung rechtfertigt sich, wenn man bedenkt, daß der Zweck der Volksschule nicht allein darin besteht, für das praktische Leben vorzubereiten, sondern auch — und zwar hauptsächlich — die geistigen Anlagen und Kräfte der Schüler zu entwickeln und auszubilden, und daß

dieser Zweck durch den Rechenunterricht, wenn er in der rechten Weise betrieben wird, in hohem Grade gefördert werden kann.

Betrachten wir zuerst den materialen Werth des Rechnens, so ist es erfahrungsmäßig, daß nicht nur diejenigen das Rechnen, resp. das Berechnen können müssen, deren Beruf ein tieferes Eindringen in das Gebiet der Rechenkunst nothwendig macht, sondern daß eine mehr oder weniger geübte Fertigkeit im Rechnen, Ausrechnen und Berechnen auch von jedem Menschen gefordert wird, der mit den Geschäften des gesellschaftlichen Lebens, mit Handel und Wandel zu thun hat. Das ganze alltägliche Leben ist so mit dem Rechnen verwebt und verflochten, daß jedes Alter und Geschlecht, jeder Stand und jede Hantierung, selbst der niedrigste Beruf auf einen gewissen Grad von Rechenfertigkeit Anspruch macht. Die geringste Dienstmagd, wie der höchste Finanzbeamte, der arme Tagelöhner, wie der reiche Kaufmann, müssen rechnen können, wenn sie im Leben dem Betrug nicht in die Hände fallen und nicht in schmachvoller Abhängigkeit von andern leben wollen. Die Schule hat aber für das Leben zu lehren; deshalb muß sie auch bestrebt sein, das Maß von Fertigkeit im Verkehr mit Zahlen ihren Schülern mitzugeben, das im allgemeinen von jedem verlangt wird, der in der bürgerlichen Gesellschaft lebt.

Erweist sich schon in materialer Beziehung der Rechenunterricht als nothwendig, nützlich und unerläßlich, so gilt dies in noch höherem Grade in formaler Hinsicht. Das Rechnen ist eines der vorzüglichsten Mittel der menschlichen Geistesbildung, und mit Recht fordert daher unser Volk in erster Linie von der Volksschule den Unterricht in „Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen". Das Denken an und mit Zahlen, die gehörige Auffassung und Gliederung der Zahlenverhältnisse, die damit und dadurch zu bewerkstelligenden Combinationen und Schlußfolgerungen sind vortreffliche Mittel zur Entfaltung und Ausbildung des jugendlichen Geistes und zur Kräftigung des ganzen inneren Menschen. Gediegene Bildung ist seine Frucht; denn wird der Rechenunterricht in rechter Weise ertheilt, dann bekömmt das Kind nicht allein eine Menge klarer Anschauungen von Zahlengrößen, sondern durch Festhaltung derselben wird auch das Zahlengedächtniß in wirksamer Weise gebildet. Leitet ferner der Lehrer die Schüler an, die klar erkannten Sach- und Zahlenverhältnisse zu benutzen, um selbst Aufgaben zu bilden, so wird durch den Rechenunterricht auch der Phantasie des Kindes gesunde Nahrung geboten. Am wichtigsten ist jedoch der Rechenunterricht als Mittel zur Kultur des Verstandes. Wenn der Schüler aus einer Anzahl von Beispielen auf dem Wege der Induktion die Regel aufzusuchen hat, der die Beispiele untergeordnet sind; wenn er die gewonnene Regel auf Fälle des praktischen Lebens anzuwenden hat; wenn er eingekleidete Aufgaben auflösen, die Aufgaben in ihre einzelnen Bedingungen zergliedern und aus der Natur derselben die Rechnungsarten, die in diesem oder in jenem Falle zur Anwendung zu bringen sind, erschließen muß; wenn er dadurch veranlaßt wird, seine Gedanken auf einen Punkt zu sammeln, Nebensächliches oder Ungehöriges auszuscheiden, bestimmte Sach- und Zahlenverhältnisse scharf zu beurtheilen,

sachgemäß zu ordnen, sie logisch mit einander zu vergleichen, gegen einander abzuwägen und aus den gewonnenen Resultaten Schlüsse und Folgerungen zu ziehen: so sind das vortreffliche logische Operationen und Mittel zur geistigen Entfesselung, welche, wie bei kaum einem anderen Lehrfache, die Präcision des Denkens, die Schärfe des Urtheils, die Gründlichkeit der Ueberlegung und die Klarheit des Geistes ausbilden. So wird das Rechnen zur Denkarbeit, zur Schleifmühle des Kopfes oder nach Dinters Ausdruck zum „Schleifstein des Geistes". Daß ferner durch einen guten Rechenunterricht die Freude an scharfsinnigen Beobachtungen, an gesetzmäßigen Vorgängen, an Ordnung, Pünktlichkeit und Wahrheit wächst, und daß der Wille des Schülers gekräftigt wird, wenn er sich unter klar begründete, feste Regeln beugen lernt, aus der Zerstreutheit sich sammeln und mit Energie und Ausdauer die Lösung des gestellten Problems suchen muß, — dies darf, um des sittlichen Einflusses willen, sicherlich nicht unterschätzt werden. Und so ist es denn also wahr, daß der Rechenunterricht nicht allein intellektuell, sondern auch sittlich wirkt, und daß er nicht allein Verstandesbildung, sondern auch allgemeine Menschenbildung fördert. Aus alledem erhellt zugleich, mit welchem Rechte die alten Griechen die Größenlehre „Mathematik" nannten, d. h. sie als eine Wissenschaft bezeichneten, die es vorzugsweise werth sei, daß man sie erlerne, und sie als die Thür bezeichneten, durch welche man zu allen Künsten eingehe.

2. Das Rechnen, mag man dasselbe als Wissenschaft oder als Kunst auffassen, hat freilich einen so bedeutenden Umfang, daß der Volksschule nur ein bescheidener Theil zuzuweisen ist, und selbst dieser muß aller wissenschaftlichen Form entkleidet werden, mindestens müssen alle gelehrten Ausdrücke so viel als möglich wegfallen. Trotzdem gilt von diesem Theile des Volksschulunterrichtes dasselbe, was oben vom großen Ganzen gesagt wurde: er soll dem wirklichen Leben dienstbar gemacht und zur Gymnastik des Geistes werden. Weder das praktische, noch das geistbildende Element darf sich in den Vordergrund drängen. Nur in der gleichmäßigen Betonung und der gegenseitigen Durchdringung und Förderung beider Principien liegt die goldene Mittelstraße eines rationellen Rechenunterrichtes.

Der Lehrer hat alle Ursache, diesem Unterrichtsgegenstande seine volle Aufmerksamkeit und einen guten Theil seiner Berufsthätigkeit zuzuwenden; denn ein Lehrer, der im Rechenunterrichte nachläßig oder ungeschickt ist, versündigt sich an seinen Schülern, an seinem Berufe und an seinem eigenen Geiste. Wie überall, so kömmt es aber auch beim Rechenunterricht auf das Wie, auf die Methode an.

Ob der Lehrer die richtige Methode betreibt, mag er nach folgenden acht Grundsätzen bemessen, nach denen ein guter Rechenunterricht zu ertheilen ist.

3. I. Der Rechenunterricht muß auf allen Stufen von der Anschauung ausgehen.

Die Anschauung ist das Fundament alles Wissens und Denkens,

sie ist auch der Grund und Boden, in welchen der Rechenunterricht allein seine Wurzeln zu schlagen hat, wenn er gedeihen soll, denn jede richtige und klare Vorstellung basiert auf der äußeren und der dadurch bewirkten inneren Anschauung. Die Zahlenvorstellungen — an sich abstrakt — entstehen in der Seele des Kindes nur an konkreten Dingen. Daher müssen die ersten Zahlenvorstellungen aus unmittelbar sinnlicher Anschauung hervorgehen und alle Zahlenoperationen durch konkrete Thätigkeit aufgefaßt werden. Der Zahlenbegriff ist aber desto vollständiger, klarer, umfassender, je vielseitiger die Gegenstände sind, von denen er gewonnen wird. So ist der Rechenunterricht in erster Linie Anschauungsunterricht, dem die Aufgabe obliegt, die richtige Auffassung der Zahl zu vermitteln, ihren Inhalt und Werth erkennen zu lehren und ihre Veränderungen zur Einsicht und zum Verständniß zu bringen *).

Die Mittel der Veranschaulichung sind:

1) Gegenstände der unmittelbaren Umgebung, welche entweder einmal oder öfter vorhanden sind: a) das Schulzimmer mit seinem Inhalte (Ofen, Thür, Fenster, Stuhl, Tisch, Wände, Bänke, Schrank, Kleiderhaken, die Schüler 2c.); b) gleichartige Schulgeräthe (Karten, Tafeln, Bücher, Griffel, Federn, Lineale, Kreidestückchen 2c.); c) Theile des menschlichen Körpers (Mund, Augen, Hände, Finger, Zähne 2c.); d) Münzen (Pfennige 2c.), Gewichte (Gramm 2c.), Maße (Meter, Liter 2c.).

2) Stereotype Dinge: Bohnen, Kastanien, Steinchen, Stäbchen, Würfel, Buchstabenbrettchen aus der Lesemaschine 2c.

3) Gegenstände, welche der äußeren Anschauung vorliegen oder in der inneren Anschauung des Schülers haften: a) Thiere und deren Theile (Beine, Hörner, Flügel 2c.); b) Pflanzen (Blätter, Kelch, Blumenkrone, Früchte); c) der Wohnort (Kirche, Thurm, Schloß, Teich, Fluß, Straße 2c.); d) das Wohnzimmer (Tisch, Stühle, Bilder 2c.); e) Werkzeuge oder Instrumente (Pfeil, Säge, Beil, Uhr 2c.); f) Sprachliches (Wörter, Silben, Laute 2c.).

4) Graphische Darstellungen an der Wandtafel oder auf Tabellen: Striche, Punkte, Ringe, Kreuze, Dreiecke, Quadrate, Kreise 2c., die Pestalozzi'sche Einheitstabelle, Zahlenbilder, Tabellen 2c.

5) Besondere Rechenapparate, welche eigens zu dem Zwecke der Veranschaulichung construirt sind: a) der Tillich'sche Rechen-

*) Das in die Schule eintretende Kind bringt oft die Fähigkeit des Zählens mit, d. h. es versteht durch das betreffende Zahlwort eine kleinere und größere Menge gleicher Gegenstände zu bezeichnen. Häufig aber hat es nur gelernt, die Zahlennamen in ihrer natürlichen und festen Reihenfolge mechanisch herzusagen, ohne sich der Bedeutung derselben bewußt zu werden. Es mangelt die Vorstellung von der Menge der durch das Zahlwort ausgedrückten Einheiten; das Gefäß ist vorhanden, aber der Inhalt fehlt.

kasten*); b) die Heer'schen Scheiben**); c) die Denzel'sche Leiter***); d) die O. Schulz'schen Rechenhölzer†); e) der Berliner Knöpfeappart oder die hundertlöchrige Tafel††); f) der Kugelapparat oder die russische Rechenmaschine†††); g) die Mühlpfordt'sche Rechenmaschine §); h) Borns Schieberapparat §§); i) Willes Zahlenbilder, Rechengestell und Rechenkasten §§§); k) Cosmanns Numeriermaschine *†).

a) Rechenapparate müssen in ihren einzelnen Körpern wahrnehmbar, reihbar, leicht zu handhaben sein, die Möglichkeit gewähren, Vielheiten in Kollektiveinheiten zusammenzufassen, das Bruchrechnen zu veranschaulichen und die Abstraktion leicht und schnell herbeizuführen. Keiner der

---

*) Tillich, Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann. Leipzig 1806. 2. Theil. S. 287. — Schneyer, Der erste Rechenunterricht mit Benutzung des Baukastens (soll wohl heißen: des Tillich'schen Rechenkastens), mit Vorwort vom Schuldirektor Heckenhayn in Koburg. Mit 4 Tafeln. Koburg 1871. — Bräutigam, Seminarlehrer in Bielitz, Der Tillich'sche Rechenkasten. Programm-Arbeit. — Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht. Leipzig, Kummer, 1864. S. 2 ff.

**) Heer, Methodisches Lehrbuch des Denkrechnens. Zürich, Schultheiß, 1836. 1. Theil. S. 13 ff. — Stern, Lehrgang des Rechenunterrichtes nach geistbildenden Grundsätzen. 3. Aufl. Karlsruhe, Müller, 1842. S. XXXIII. Professor Stern hat den weißen, oder andersfarbigen Heer'schen Scheiben den möglichsten Grad der Brauchbarkeit gegeben.

***) Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Theil. Stuttgart, Metzler, 1822. S. 185 ff.

†) Goltzsch und Theel, Der Rechenunterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Berlin, Wiegandt & Grieben, 1859. S. 29. — Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1838, S. 198 ff. und 1842, S. 261 ff.

††) Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 6. Aufl. Berlin, Müller, 1875. S. 2. — Goltzsch und Theel, Der Rechenunterricht in der Volksschule. S. 29. — Das Löcherbrett wurde schon vor 1842 vom Seminarlehrer Gersbach in Karlsruhe bei dem ersten Rechenunterrichte gebraucht. („Durchlöcherte Notentafel".) — S. Stern, Lehrgang des Rechenunterrichtes. S. XXXII.

†††) Die Vorrichtung soll im Jahre 1813 durch russische Soldaten in Deutschland bekannt geworden sein. Nach vielen mündlichen Mittheilungen wird dieselbe en miniature noch heute von den Russen bei allen Einkäufen benutzt, selbst in den Ostseeprovinzen (100 Kugeln oder Ringe auf 10 Drähten = 100 Kopeken = 1 Rubel). Maler Kiesewetter, der Mitte der fünfziger Jahre seine Oelgemälde aus Georgien, der Krimm u. s. w. in den größeren Städten Deutschlands zeigte, war im Besitze einer Original-Rechenmaschine aus Südrußland. Ausführlicher in „Mittheilungen aus dem Tagebuche zu Kiesewetters ethnographischen Reisebildern" (Berlin 1854).

Die russische Rechenmaschine ist in den meisten gangbaren Rechenbüchern beschrieben (Hentschel, Menzel, Bräunlich ꝛc.). Egger (Methodisches Handbuch für schweizerische Volksschulen und Seminarien) nennt die russische Rechenmaschine die Zählrahme.

§) Mühlpfordt, Neue Rechenmaschine. 2. Aufl. Halle, Schwetschke, 1852. Bevorwortet von Hentschel.

§§) Born, Anleitung zum Gebrauch des neuen Rechenapparates. Mit Vorwort von A. Böhme. Berlin, Selbstverlag, 1867.

§§§) Wille, Zwei neue Veranschaulichungsapparate zum elementaren Rechnen. Delitzsch, Pabst, 1870.

*†) Deutsche Schulzeitung 1874, Nr. 40. — Aehnlich die Pöhlmann'schen Stäbchen- und Bohnenpäckchen. — S. Pöhlmann, Praktische Anleitung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst auf eine anschauliche, den Verstand in Thätigkeit setzende und leichte Weise beizubringen. 2 Bde. Erlangen 1807.

obengenannten Apparate erfüllt alle Anforderungen, jeder hat seine eigenthümlichen Mängel und Unvollkommenheiten. Am verbreitetsten dürfte die russische Rechenmaschine sein, demnächst im nordöstlichen Deutschland das Rechenbrett. Bei der erstern sind die Kugeln rascher zur Hand, beim Rechenbrett ordnen sich die Knöpfe wegen der regelmäßigen Stellung der Löcher leichter zu einer gefälligen Gruppe. Als zweckentsprechende Modifikationen der russischen Rechenmaschine sind der Mühlpfordt'sche und der Will'sche Apparat anzusehen. An jenem lassen sich die Brüche, an diesem die Zahlen und Zahlenoperationen durch Zahlenbilder veranschaulichen, die mit drei nebensächlichen Ausnahmen konstant bleiben. Der Born'sche (patentierte) Schieberapparat ist durch A. Böhme eingeführt und beruht auf denselben Principien, wie das Wille'sche Rechengestell, das nach mehreren Seiten entschiedene Vorzüge vor dem Born'schen Apparat besitzt. Der relativ vollkommenste, leider in Vergessenheit gerathene Apparat ist noch immer der Tillich'sche Rechenkasten; „es ist eine förmliche Inspiration, die ihn geschaffen hat", denn er erfüllt in seiner großen Einfachheit, wie kein anderes Hilfsmittel alle die Bedingungen, welche durch psychologische Reflexionen an den Unterricht gestellt werden.

b) Die Apparate sind überhaupt den stabilen Tabellen, also auch der Pestalozzi'schen Einheitstafel*) entschieden vorzuziehen; denn α) lassen sie die Veranschaulichung jeder einzelnen Uebung zu; β) sehen die Schüler die Zahlenveränderung entstehen und können sie selber vollziehen; γ) sind sie als körperliche Mittel überhaupt geeigneter, als jede graphische Darstellung. Die Tafel Pestalozzis dient übrigens — und zwar sehr unvollkommen — nur zur Versinnlichung des Einmaleins, nicht aber der Additions- und Subtraktionsübungen. Trotzdem darf die unterrichtliche Bedeutung der Strich-, Punkt- und Zahlenbilder-Tabellen nicht unterschätzt werden. Je mannichfaltiger die Anschauungsmittel sind, desto leichter ist die Abstraktion und für die schriftliche Beschäftigung der Schüler haben sie entschiedenen Werth.

c) Die neue Schule hebt mit Recht die besondere Wichtigkeit der Zahlenbilder für den ersten Unterricht hervor. — Ein verständiges und bewußtes Zählen beruht auf der Einsicht, daß jeder folgende Zahlenname Eins mehr bedeutet, als der vorhergehende. In den Uebungen an der Einertabelle und den meisten Rechenapparaten ist daher jede Zahl in ihren Einheiten vorgeführt worden. Das Auge vermag aber nicht eine größere Anzahl neben- oder untereinanderstehende Einheiten schnell und leicht zu überschauen und sie zur Zahl zu vereinigen. Die volle Sicherheit der momentanen Auffassung einer Vielheit geht kaum über vier Einheiten hinaus. Es bleibt meist ein Abzählen, was nur als Grundlegung angesehen werden kann. Soll das Kind zu einem Totaleindruck der Zahl gelangen, so müssen die in derselben liegenden Einheiten übersichtlich so gruppiert werden, daß sie ein abgeschlossenes Ganze, ein Bild geben, an dem mit einem Blick die Vielheit und ihre Einheiten erkannt werden. Den Gruppierungen liegt das Gesetz der Zweier oder Dreier zugrunde. Diese Zahlenbilder, diese geordneten Zusammenstellungen von 2, 3 u. s. w. bis 10 Punkten zu bestimmten Formgruppen, entstehen an dem Apparat, oder sie werden vom Lehrer an der Wandtafel entworfen. Gegenüber den bereits tabellarisch aufgezeichneten, fertigen Zahlenbildern, wie sie Goltzsch, Böhme, Prediger Hentschel, Steinert, Sobelewski herausgegeben, haben diese den Vorzug, daß die Entstehung und Veränderung vor den Augen der Kinder geschieht, daß jedesmal nur so viele Bilder aufgestellt zu werden brauchen, als in Besprechung stehen, und daß der Lehrer größere Freiheit hat, seinen eigenen Gang zu verfolgen. Und doch kann auch von diesen Tabellen ein förderſamer unterrichtlicher Gebrauch gemacht werden, wenn sich die Anschauung nicht auf sie beschränkt.

d) Als ein besonderes Hilfsmittel der Veranschaulichung auf der unteren Rechenstufe, wenn die Abtheilung klein ist, nennen wir noch das Stäbchen- und Steinchenrechnen. An der Rechenmaschine ist nur der Lehrer thätig, oder

---

*) Pestalozzi, ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse. 1. u. 2. Heft. Zürich und Tübingen, 1803. Darin drei Anschauungstabellen. — Stern, Lehrgang des Rechenunterrichtes. S. XXXI. — Schlotterbeck, Aus der pädagogischen Rumpelkammer. Deutsche Schulzeitung, 1870.

höchstens der eine oder der andere der Schüler; die übrigen sind passiv oder lallen gedankenlos nach, wenigstens hat der Lehrer keinen Prüfstein dafür, ob alle Schüler dem Gegenstande folgen, ob sie ihm die nöthige Aufmerksamkeit und Sammlung der Gedanken schenken, ob sie auch verstanden haben, was sie mit Worten sagen. Die Rechenmaschinen, die Zahlenbilder und Einheitstabellen allein können daher der Forderung des rechten Anschauungsunterrichtes nicht genügen. Um nun die größtmöglichste Veranschaulichung zu geben und dabei zugleich die größtmöglichste Thätigkeit der Schüler bei diesem Unterricht herbeizuführen, gebe man jedem Schüler eine Rechenmaschine in Gestalt kleiner Stäbchen von der Form eines Streichhölzchens in die Hand oder veranlasse sie, Kieselsteine in Haselnußgröße — am besten helle und dunkele — in einem Beutelchen mit zur Schule zu bringen. Mit diesen Stäbchen oder Steinchen stellen die Schüler die Aufgabe, welche der Lehrer gibt, selbst sichtbar dar, und es wird dadurch jeder Einzelne zur Selbständigkeit und Selbstthätigkeit veranlaßt, und dem Lehrer ist damit ein Mittel gegeben, genaue Aufsicht über das Verständniß eines jeden Schülers zu führen. Ist einer derselben unthätig, unaufmerksam, zerstreut gewesen, hat er gedankenlos dagesessen, so geben seine von ihm gelegten Körper Zeugniß davon; hat einer die Aufgabe falsch verstanden, falsch aufgefaßt, so gibt sich dies in der durch die Stäbchen oder Steinchen sichtbar dargestellten Lösung kund, und dem Lehrer ist dann Gelegenheit gegeben, das Falsche sogleich zu berichtigen, schwachen Schülern sofort nachzuhelfen und allen Anleitung zu geben, die Aufgabe richtig zu lösen. Es entspricht diese Weise des Selbstveranschaulichens zudem der Thatsache, daß das Kind nicht allein ein thätiges Wesen, sondern auch ein schaffendes Wesen ist, das als solches überaus gern die gewonnenen Vorstellungen wieder sichtbar produciert. Außer diesen Gründen ist das Rechnen mit diesen Körpern auch noch ein zweckmäßiges Mittel, die Kleinen an Zucht zu gewöhnen, da jedem Gebote augenblicklicher Gehorsam und jedem Befehle sogleich die That folgen muß. Genug, wir empfehlen dieses Anschauungsmittel auf Grund eigener Erfahrung allen Lehrern aufs wärmste.

d) Bedenklicher dagegen ist es, wenn die Schüler die ganze Reihe der Veranschaulichungen auf ihrer Handtafel ausführen sollen. Es werden z. B. beim Zusammenzählen Aufgaben und Fragen wie folgende gegeben: Macht 3 Striche! Setzt 2 Striche hinzu! Wieviel sind 3 Striche und 2 Striche? — Oder beim Theilen: Macht 10 Striche! Theilt sie in 5 gleiche Theile! Wie groß ist jeder Theil? 2c. Bei wenig Schülern und reichlich vorhandener Zeit macht sich das recht gut; für größere Abtheilungen jedoch, und wenn die Zahl der Rechenstunden klein ist, hat es einen sehr fraglichen Werth. Erstlich fallen die Leistungen der Kinder meist sehr unvollkommen aus. Dann verstehen einzelne Schüler vielleicht die Aufgabe gar nicht und machen daher etwas Falsches; andere verstehen sie wohl, arbeiten aber flüchtig und zerstreut und liefern darum Richtiges und Unrichtiges durcheinander. Wer soll nun alles Fehlerhafte verbessern? Doch selbst im günstigen Falle nimmt sowohl die Anfertigung als die Durchsicht solcher Arbeiten sehr viel Zeit weg, und das ist ein großer Uebelstand. Gewiß wird bei einer großen Schar kleiner Kinder das Ziel eher erreicht, wenn der Lehrer die Veranschaulichungen in der Regel selbst ausführt und zwar auf eine allen Schülern zugleich sichtbare Weise. Um wie viel leichter ist der Unterricht und die Disciplin, wenn aller Augen auf dieselbe Gruppe von Strichen oder Würfeln gerichtet sind.

e) Aber nicht nur auf den untersten Stufen muß die Anschauung zum Ausgangspunkte genommen werden, sondern es muß dies auf allen Stufen des Rechenunterrichtes, von der untersten bis zur obersten geschehen. Darum beginnt auch jede neue Rechenoperation mit benannten Zahlen, und darum ist niemals das Operieren mit unbenannten Zahlen das Erste. Das Rechnen mit unbenannten (reinen) Zahlen ist ja überhaupt nicht der Beginn, sondern das Resultat der mathematischen Wissenschaft. Besondere Erwähnung verdient hier die Rechnung mit Brüchen, da das Verständniß derselben den Kindern in der Regel große Schwierigkeiten macht. Klare Einsicht kann hier nur durch unmittelbare Anschauung erzielt werden; daher sei der Lehrer mit Veranschaulichungsmitteln nicht sparsam. Die Entstehung und das Wesen eines Bruches wird z. B. durch das Theilen eines Ganzen (eines Stäbchens, Apfels oder räumlicher Figuren: Rechtecke, Kreise 2c., oder an der Pestalozzi'schen Bruchtabelle) in gleiche Theile gezeigt; auf ähnliche Weise

wird auch die Verwandelung ganzer und gemischter Zahlen in Brüche, das Vervielfachen und Theilen, das Erweitern und Heben, das Gleichnamigmachen 2c. der Brüche veranschaulicht. Bei rechter Behandlung der Brüche ist es dann keineswegs eine zu hohe Forderung, wenn man die Bruchlehre in ihrer elementarsten Gestalt schon mit dem Rechnen in der Unterklasse verbindet, so daß schon die kleinen Kinder mit gemeinen Brüchen und einstelligen Decimalbrüchen rechnen (s. den Lehrplan). Auch bei der Einführung der einzelnen sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten ist anschaulich zu verfahren.

Wenn jede dieser Rechnungsarten mit längeren und allgemeinen Auseinandersetzungen eingeleitet, ihre eigenthümlichen Begriffe vorweg definiert, ihre wichtigsten Fälle übersichtlich geordnet werden, wenn z. B. bei der Rabattrechnung die Ausdrücke Disconto, Provision, Courtage 2c. bestimmt und die Unterscheidung von Rabatt auf und in 100 vorausgeschickt werden; wenn man bei der Theilungsrechnung von ihrer Anwendung und von geometrischem und arithmetischem Theilungsfuße 2c. spricht, so ist das methodisch nicht zu rechtfertigen. Der anschauliche Unterricht greift mitten in das Leben hinein, hebt die typischen Fälle heraus und legt an diesen die verschiedenen Sachverhältnisse klar, um die es sich handelt. Hier ist das Anschauen ein Vertiefen in die Sache; aus der konkreten Erscheinung gestaltet sich die lebendige Erkenntniß, entwickelt sich der Begriff.

4. II. Mit der gewonnenen Einsicht verbindet sich unmittelbar die Uebung und Anwendung.

Wenn wir im Bisherigen gefordert haben, daß aller Rechenunterricht von der Anschauung ausgehen soll, so müssen wir es doch für einen Mißbrauch erklären, wenn das Rechnen bei der Anschauung stehen bleibt und nicht über den Umkreis der letzteren hinausgeht. Es ist unbedingt nothwendig, daß die Anschauung zur Abstraktion führt und daß sie zum Begriffe aufsteigt. Junge Lehrer mögen sich's ein- für allemal gesagt sein lassen, daß aller Unterricht in zwei Angeln geht; sie heißen Induktion und Wiederholung, Anschauung und Uebung. Wo die Anschauung fehlt, da geht der Unterricht nicht in die Kindesseele hinein; wo aber die Uebung (in der Abstraktion) fehlt, da bleibt das Gelernte nicht in der Kindesseele darin. Die alte Schule machte den Fehler und betrieb die Uebung ohne die Anschauung; die neue macht oft den entgegengesetzten Fehler und betreibt die Anschauung ohne die Uebung. Der erste Fehler ist groß, aber der zweite Fehler ist größer. „Wiederholung ist die Mutter alles Lernens." Wenn die Anschauung nicht zur Abstraktion führt, sich nicht vom Speciellen zum Allgemeinen erhebt, dann hat der Rechenunterricht nicht den mindesten geistbildenden Werth. Der Lehrer hat darum darauf zu sehen, daß er durch stufenmäßigen Fortschritt von der Anschauung zum Begriff emporsteigt, und zwar so, daß er bei dem ersten Rechnen (in den Unterklassen) a) mit der Anschauung wirklicher Dinge beginnt (Gegenstände der Umgebung die stereotypen Veranschaulichungsmittel, die Körper der Rechenapparate); daß er b) zu den gezeichneten Darstellungen (Zahlenbildern 2c.) übergeht; daß er sodann c) das Anschauungsmittel wegläßt, aber die Benennung desselben beibehält (4 Kugeln und 2 Kugeln, 2 Striche und 4 Striche); daß er dann d) zu der betreffenden Zahl andere Benennungen sucht (wie viel sind 5 Pfennige und 3 Pfennige? — Blumen, Häuser, Thiere, Gewichte 2c.) und daß er endlich e) alle Benennungen fallen läßt und die reine Zahl ($1+5$, 2×2,

6—4) so allseitig übt, daß die Kinder nicht mehr nothwendig haben, beim Rechnen Anschauungsmittel zu gebrauchen und etwa ihre Finger oder Striche 2c. zur Lösung einer gestellten Aufgabe zu benutzen. Gerade dieses Rechnen mit reinen Zahlen entspricht dem formalen Zwecke des Unterrichtes, da das Abstrahieren eine Operation des Verstandes ist, durch welche der Schüler sich vom Speciellen zum Allgemeinen erhebt. Es kömmt in die Methode Einheit und Festigkeit, weil dieses Verfahren dem auf späteren Stufen einzuschlagenden im ganzen entsprechend ist, nämlich aus konkreten Fällen die allgemeine Regel abzuleiten.

Aber der Unterricht stellt nirgends das Wissen (den Begriff) sondern überall das Können als das Ziel seiner Bestrebungen hin. Zu diesem Können führt Uebung, — Uebung, — Uebung. „Uebung macht den Meister!" Durch sie muß das Erkannte zum festen Eigenthum des Gedächtnisses werden, um allezeit zur erforderlichen Verwendung bereit zu sein. Die Uebung ist eine beharrliche Wiederholung, welche Gedanken, Mund und Hand in die nöthige Zucht nimmt, damit die Schüler das Begriffene ohne Schwierigkeit geläufig und sicher reproducieren, ausführen, anwenden. Diese stetige, langsame und doch energische Einübung erfordert aber Selbstverleugnung und Zähigkeit des Lehrers, sie ist eine Probe seiner Geduld. Sie erfordert aber auch seine ganze Kraft; denn er muß immer darauf bedacht sein, durch Vielseitigkeit und Abwechselung, durch fortgesetzte Anwendung auf reale Verhältnisse einem trocknen und hohlen Mechanismus vorzubeugen und Leben und Frische in diese Werktagsarbeit der Schule zu bringen.

5. Aus dem Bisherigen folgt, daß beim Rechnen Anschauung, Einsicht und Uebung immer Hand in Hand gehen müssen. Die auf dem Wege der Anschauung zu gewinnende Einsicht und klare Erkenntniß ist unter allen Umständen das Erste. Die Uebung ist sodann das Zweite. Diese Uebung aber, welche durch die Lösung vielseitig gestellter Aufgaben erzielt wird, muß so lange fortgesetzt werden, bis das Rechnen nach der aufgefundenen und klar erkannten Regel mechanisch-geläufig wird. Ein solcher Mechanismus ist kein verwerflicher, kein todter, denn der Schüler ist sich der Gründe des Verfahrens bewußt und kann sich darum nun auch beim Schnellrechnen manche Abkürzung gestatten. Es muß aber Fertigkeit und Sicherheit in der Handhabung der Zahlen erzeugt werden, wenn auch die Raschheit des Rechnens nie ein Maßstab für den Werth des Unterrichtes sein kann, denn Hauptsache bleibt die klare Anschauung, Einsicht und Uebersicht. Dennoch ist das Schnellrechnen wünschenswerth, ja nothwendig; denn es macht den Unterricht lebendig, steuert dem dumpfen Hinbrüten der Kinder und ist eine Forderung des praktischen Lebens. Das langsame und träge Rechnen ist Verwöhnung, wie schnelles Rechnen meist Sache der Gewöhnung ist. Nur hüte sich der Lehrer, es mit dem Schnellrechnen, mit den Wettkämpfen im Bewältigen der Zahlenverhältnisse zu übertreiben, weil, im Falle der Uebertreibung, die Kinder, um schnell fertig zu sein, gedankenlos rechnen, der formale Zweck des Rechenunterrichtes also verloren geht. Gegen eilige und übereifrige, ehrgeizige

und vorlaute Rechner hat sich der Lehrer darum geradezu tadelnd zu erweisen und sie beharrlich und fest auf das Ungehörige aufmerksam zu machen, weil er den größeren Werth nicht sowohl auf ein schnelles, als vielmehr auf ein richtiges Rechnen zu legen hat. Nach der durch die Anschauung gewonnenen Einsicht und der durch die Uebung erlangten Rechenfertigkeit ist das Dritte die Anwendung, durch welche das Rechnen zu einem Berechnen wird (s. Grundsatz VI, c).

6. III. Die Rechenregeln werden nicht gegeben, sondern von den Kindern auf dem Wege der Anschauung und Uebung gefunden.

Die Selbstthätigkeit der Schüler ist eine der wichtigsten Forderungen, die wir bei dem Rechenunterricht stellen müssen. Wenn das Sprichwort sagt: „Selber essen macht fett", so kann man auch sagen: „Selber denken macht gescheit" und: „Selber thun macht geschickt"; denn wenn der Lehrer den Schüler zu einem passiven Verhalten zwingt, indem er alles vormacht, vorsagt, vorrechnet und vordenkt, was er nachmachen, nachsagen, nachrechnen und nachdenken soll, dann wird der Schüler nie dahin kommen, Aufgaben mit Einsicht und Verstand zu lösen; er faßt dann alles nur gedächtnißmäßig auf, sein Wissen ist ein papageimäßiges Nachsprechen des ihm Eingetrichterten und ein äußerlich angelerntes Parademachen. Anzugeben, wie er operiert hat und warum er es so gethan hat, ist dem Schüler unmöglich. Zum Glänzen am Prüfungstage und zum Betruge der Zuhörer mag ein solches Verfahren zweckentsprechend sein, aber ein Mittel zur Geistesbildung und zur Entfesselung der Denkkraft ist es sicherlich nicht. Das mechanische Vorsprechen und Nachschwatzen ist nun ein- für allemal ein verderbliches Beginnen und zerstiebt im Leben wie Spreu. Nur das hat der Schüler fest und unverlierbar, was er auf dem Wege der Anschauung selbst gefunden hat und was ihm durch vielseitige Uebung und Anwendung zur größtmöglichsten Klarheit und durch beides sein Eigenthum geworden ist. Die Entschuldigung, daß der anschaulich-entwickelnde Unterricht, der eine lebendige Einsicht und ein bewußtes Thun erzielt, mehr Zeit erfordere als ein mechanisches Einprägen, hat deshalb nicht den mindesten Werth, weil diese Behauptung in nichts zerfällt, sobald der Lehrer seinen Beruf versteht, das nöthige Lehrgeschick hat, sich die gehörige Mühe gibt, den rechten Fleiß und die nöthige Ausdauer, Consequenz und Frische zeigt. Höchstens könnte ein derartiger Vorwurf Veranlassung werden, das Quantum des Lehrstoffes zu beschränken — und das wäre kein Unglück.

Sonach hat der Lehrer im Rechenunterricht die heuristisch-entwickelnde Lehrform in der umfassendsten Weise anzuwenden. Daß seine gesamte Fragestellung logisch und präcis sein muß, liegt in der Natur der Sache; denn gerade das Rechnen fordert, wie keine andere Disciplin, Bündigkeit, Kürze, Klarheit und Knappheit. Jedes überflüßige Wort, jeder schielende Ausdruck, jede ungenaue Bestimmung widerspricht der Logik. Darum soll der Lehrer mit seinen Worten geizen, sie vorsichtig abwägen, er soll in Summa die große Kunst traktieren, schweigend

zu unterrichten.*) Junge Lehrer geben sich wohl dem Irrthum hin, als ob sie durch verschwommenes Darüberreden oder weitschweifiges Dareinreden Klarheit schaffen könnten. „Viel Redens macht den Leib der Kinder müde.“ Wenn der Lehrer durch seine Fragen und durch sein Sprechen die Kinder in der stillen Denkthätigkeit und am selbstthätigen Ueben unterbricht, so ist sein Reden nicht allein unnütz, sondern geradezu verderblich und eine Verkürzung der Uebungszeit. Ein weises Maßhalten und ein gut Theil Selbstbeherrschung ist also dem Lehrer im Rechenunterricht dringend zu empfehlen.

Um den obigen Grundsatz, nach welchem die Regeln nicht gegeben, sondern gesucht und gefunden (entwickelt) werden sollen, an einigen konkreten Beispielen zu veranschaulichen, mögen folgende Fälle angeführt sein:

a) Soll z. B. die gemischte Zahl $8\frac{3}{4}$ eingerichtet werden, so darf der Lehrer nicht nach vorausgegebener Regel sogleich folgendermaßen rechnen lassen: $8 \times 4 = 32$, 3 dazu gibt 35, also $^{35}/_{4}$. — Die rechte Methode schreibt vielmehr folgenden Weg vor: $1 = {}^{4}/_{4}$, 8 (d. h. 8×1) $= 8 \times {}^{4}/_{4} = {}^{32}/_{4}$; $8\frac{3}{4} = {}^{32}/_{4} + {}^{3}/_{4} = {}^{35}/_{4}$.

b) Wollte der Lehrer die Multiplikation zweier Brüche durch das Beispiel $^{2}/_{3} \times {}^{4}/_{5}$ erläutern, so wäre es ein falscher Weg, wenn er sagte: „Brüche werden mit Brüchen vervielfacht, indem man den Zähler des einen mit dem Zähler des anderen und den Nenner des einen mit dem Nenner des anderen vervielfacht und jenes Produkt zum Zähler, dieses zum Nenner macht; also ist $^{2}/_{3} \times {}^{4}/_{5} = {}^{8}/_{15}$, denn $2 \times 4 = 8$ und $3 \times 5 = 15$.“ Der richtige Weg ist vielmehr folgender (zu veranschaulichen an einer in drei gleiche Theile getheilten Linie, von denen je zwei Theile wieder in fünf gleiche Theile getheilt sind, oder an einem Quadrat, das durch senkrechte Striche in 3tel, durch wagerechte in 5tel gebracht ist): „Wieviel ist $^{1}/_{3} \times 1$? ($= {}^{1}/_{3}$). Wieviel ist $^{1}/_{3} \times {}^{1}/_{5}$? (Der fünfte Theil von $^{1}/_{3} = {}^{1}/_{15}$.) Wieviel ist $^{1}/_{3} \times {}^{4}/_{5}$? ($4 \times {}^{4}/_{15} = {}^{4}/_{15}$.) Wieviel ist $^{2}/_{3} \times {}^{4}/_{5}$? ($= 2 \times {}^{4}/_{15} = {}^{8}/_{15}$.) Wieviel ist also $^{2}/_{3} \times {}^{4}/_{5}$? ($= {}^{8}/_{15}$.)“ Werden mehrere Bruchmultiplikationen in derselben anschaulichen und entwickelnden Weise berechnet, so bedarf es nur geringer Andeutungen von Seiten des Lehrers, damit die Kinder die Regel für das Multiplicieren zweier Brüche auffinden. Dies Verfahren gibt die Regel nicht als etwas Fertiges, das der Schüler gedächtnißmäßig merkt und mechanisch anwendet, sondern es gibt den Weg an, wie dieser denkend gefunden wird.

c) In gleicher anschaulich-entwickelnder Weise ist auch das Dividieren der Brüche durch Brüche zu lehren. Beispiel: $^{3}/_{4} : {}^{2}/_{3}$**). 3tel und 4tel kommen in 12tel zusammen; $^{1}/_{4} = {}^{3}/_{12}$, $^{3}/_{4} = 3 \times {}^{3}/_{12} = {}^{9}/_{12}$, $^{1}/_{3} = {}^{4}/_{12}$, $^{2}/_{3} = 2 \times {}^{4}/_{12} = {}^{8}/_{12}$. $^{9}/_{12} : {}^{8}/_{12} = 9 : 8 = 1\frac{1}{8}$. In Bruchform stellt sich das entwickelte Resultat so dar: $\frac{3 \times 3,}{2 \times 4,}$ d. h. $^{3}/_{4}$ hat 3×3 solche Theile, wie $^{2}/_{3}$ deren 2×4 hat. So abstrahiert der Schüler aus dem Gleichnamigmachen die bekannte Regel für die Division der Brüche durch Brüche.

d) Schließlich noch ein Beispiel aus den bürgerlichen Rechnungsarten. Es würde ein schwerer Verstoß gegen alle Methode sein, wenn die Anleitung zur Auflösung der Aufgaben der Zinsrechnung sich so gestalten würde: Bezeichnen wir das Capital durch C, den Zinsfuß durch P, die Jahre der Ausleihung durch Z, den Zins (die Interessen) durch J, so ist überall

---

*) „Ueberhaupt sei hier gleich vor dem vielen Reden gewarnt; es mattet die Kinder ab und macht sie hörfaul. Gerade die tüchtigsten Lehrer reden wenig und leisten viel. Anfänger versehen es darin häufig; sie setzen an die Stelle der geistigen Regsamkeit körperliche Lebendigkeit, laufen mit Hast hin und her, fechten mit den Armen, wollen alles in die Kinder hinein reden, wobei sie nicht selten so schreien, daß sie in kurzer Zeit an Brust oder Hals leiden.“ (Stubba.)

**) Der Doppelpunkt heißt stets „durch“ (nie „in“), d. h. der Divisor steht stets nach dem Doppelpunkte.

$$C = \frac{J \,.\, 100}{P \,.\, Z} \qquad Z = \frac{J \,.\, 100}{C \,.\, P}$$

$$P = \frac{J \,.\, 100}{C \,.\, Z} \qquad J = \frac{C \,.\, P \,.\, Z}{100}$$

Diese Formeln, mit deren Hilfe sich allerdings schnell und sicher arbeiten läßt, soll der geförderte Schüler aus einzelnen Rechnungsfällen ableiten, soll sie wieder konstruieren können, wenn er sie vergessen, und dieses Ableiten und Wiedergewinnen soll Denkarbeit sein.

7. IV. Alles Rechnen muß Denkrechnen sein.

Denkendes Rechnen ist die allein bildende, die einzige rationelle Rechenmethode; im Gegensatz steht das mechanische Rechnen. Das Denkrechnen fordert klare Einsicht in die Sach- und Zahlenverhältnisse, ein lebendiges Bewußtwerden aller Beziehungen, ein schnelles und gediegenes Verständniß der gegebenen Bedingungen, ein rasches Auffinden des Brennpunktes der gestellten Aufgabe. Das Denkrechnen nöthigt den Schüler, aus eigner Kraft die Schlußreihen zu bilden und mit Bewußtsein der Gründe das richtige Verfahren zur Aufsuchung der Lösung einzuschlagen. Die Denkrechen-Methode verwirft alle an die Spitze gestellten allgemeinen Begriffe, Definitionen, Erläuterungen, alles Regelwerk und Formelwesen, alles positiv Gegebene. Die mechanische Methode ist die Lehrweise, welche Regel an Regel ohne die Grundlage und stete Vermittelung des Anschauungs- und Denkvermögens gedächtnißmäßig reihet; sie ist ein blindes Nachmachen, ein Rechnen ohne Einsicht und Bewußtsein, ein Operieren mit Zahlen nach unbegriffenen, befohlenen, auf Autorität angenommenen, mechanisch eingelernten und daher bald wieder vergessenen Regeln, Formeln und Vorschriften, es ist ein Rechnen ohne Verstand nach fertigen, unverstandenen Schablonen. Das mechanische Rechnen oder das bloße Regelrechnen ist der Tod für alle Geistesbildung und Lebensfrische. Man wähne nicht, daß dieser Unhold längst zugrabe getragen sei. Wenn manche Schulwände reden könnten, so würden sie künden, daß er noch immer sein Wesen hat, daß diese geistlose und geisttödtende Rechendressur und -Abrichterei keineswegs ein völlig überwundener Standpunkt ist*), trotz Pestalozzi, Tillich, Diesterweg, Heer, Hentschel, Grube, Stern, Böhme, Stubba, Adam u. a. Daß aber noch immer Rechenanweisungen und Lehrbücher auf dem Büchermarkte erscheinen, die das Gepräge des reinsten Mechanismus und die Signatur der vorpestalozzischen Zeit tragen — Stock und Vielmeyer, Pescheck, Hirsch-Joseph, Kameke — muß vollends wundernehmen. Die Volksschule soll aber nicht Lastträger der Gedächtnißkraft, nicht Rechenmaschinen, sondern denkende Menschen bilden, die frei und alles Regelwerkes ledig durch die Geschäftsrechnungen des Lebens sich hindurch bewegen, die mit Besonnenheit und Bewußtsein, nach klar erkannten Gründen, in eigener Kraft ihre Zahlgeschäfte vollziehen. Es liegt das Wesen des Denkrechnens

*) Drastisch schildert Jessen (Pädagog. Skizzen, Wien 1871) die Rechenmanier der alten Schule. Ist's ein Conterfei aus der Gegenwart?

nicht in der raschen Auffindung der Resultate, sondern in der rationellen Beurtheilung der Sach- und Zahlenverhältnisse. Nur hierin ruht das Bildende des Rechenunterrichtes. „Ohne diese besonnene Beurtheilung", sagt Diesterweg, „ist gar kein bildendes Rechnen möglich. Sie macht die Hauptsache beim Rechnen aus, muß jeder anzustellenden Operation vorhergehen und diese als nothwendiges Resultat erzeugen. Um die Art der Ausrechnung muß man sich daher zu Anfang gar nicht bekümmern, sondern nur nüchtern und ruhig die gegebenen Verhältnisse betrachten. Schlecht unterrichtete Schüler und Erwachsene fragen immer gleich mit Unruhe und Aengstlichkeit darnach, wie man eine Aufgabe ausrechnet. Das findet sich aber ganz von selbst, sobald man eine Aufgabe versteht." Der Geist bahnt sich den Weg und bildet sich die Form. In diesen selbstgeschaffenen Formen, Darstellungs- und Ansatzweisen bewegt sich der Denkrechner, während der dressierte Rechner in gegebenen, beengenden, leicht verwischbaren Geleisen, in angelernten Formen und Formeln nach der Lösung sucht.

8. Nach dem Grundsatze des Denkrechnens ist sonach — um nur auf einiges hinzudeuten — das mechanische Auswendiglernen des kleinen und großen Einmaleins, das gedankenlose Hersagen gewisser Additions- und Subtraktionsreihen, das nicht anschauliche Einüben der Münz-, Maß- und Gewichtsverhältnisse und deren Währungszahlen, das Lernen der Bruchtheile als Procentsätze, der Faktoren der Zahlen von 1—100 u. s. w. u. s. w. zu vermeiden und bei der schriftlichen Lösung der einfachen und zusammengesetzten Regeldetri die Anwendung der Proportionen, des Drei- und Kettensatzes (oder Reesische Regel) in der Volksschule fernzuhalten. Dagegen ist die sogenannte Schlußrechnung*) in der umfassendsten Weise zu

---

*) Aus dem Proportions-Ansatze, der wohl überall aus den Volksschulen beseitigt ist, hat sich die Dreisatz-Form herausgebildet mit ihren sieben Regeln: 1) Schreibe die 3 Glieder der Aufgabe ihrer Zahl nach nebeneinander. 2) Sondere das dividierende Glied von dem multiplicierenden. 3) Mache das erste und dritte Glied nach Erfordern gleichnamig. 4) Richte die etwa vorhandenen gemischten Zahlen ein. 5) Stelle die Nenner um, d. h. jeder Nenner wird Faktor der Gegenseite. 6) Dividiere bei geraden Verhältnissen mit dem ersten, bei umgekehrten Verhältnissen mit dem dritten Gliede in das Produkt der beiden anderen. 7) Vor dem Ausrechnen suche zu kürzen.

Ueber den „einfachen und zusammengesetzten Dreisatz" hielt 1828 Inspektor Wagner im Lehrkursus zu Brühl Vorträge.

Die ersten Spuren des Kettensatzes, der Kettenregel oder Kettenrechnung, finden sich schon im Anfange des 16. Jahrhunderts in

„Rechnung avff der linihen und federn in zal, maß vnd gewicht, avff allerley Handierung, gemacht und zusammengelesen durch Adam Riesen v. Reffelstein, Rechenmeister zu Erfurdt im 1522 Jar. Itzt vff Sant Annabergk. Gedruckt ym Jar 1525."

Um 1720 bildete der Holländer Caspar Franz v. Rees den Kettensatz weiter aus, daher auch Reesische Regel. Sein arithmetisches Lehrbuch wurde 1739 von Kahle übersetzt. In Süddeutschland wurde die Reesische Regel 1778 durch Schmalzrind, in Norddeutschland durch Syndikus Willig allgemein bekannt. Nach derselben, aber mit einigen Aenderungen, lehrte auch Basedow, der sie auch Kolumnenrechnung nannte. Unter Basedow'scher Regel ist der modificierte Kettensatz zu verstehen. S. Arithmetik von J. B. Basedow (Altona 1763), S. 215 ff. und S. 236.

So übersichtlich-zusammenfassend, so leicht und faßlich die Form des Kettensatzes auch ist, so sicher und schnell er in bestimmten Fällen auch zum Ergebniß führt und so gerechtfertigt er auch als denkgesetzlicher Schluß ist (s. Hentschel, Lehrbuch, 2. Thl., S. 135), so entbehrt er ohne entwickelnde Begründung

lehren, zu üben und anzuwenden. Denn sie ist Naturmethode, einfach, kunstlos, durchsichtig, überschaubar in ihren einzelnen Schlußreihen, die allein der gesunde Verstand diktierte; sie ist die Verkörperung der geistigen Operationen. Darum ist sie die Methode der Logik, die allen Anforderungen an geistbildendes Rechnen vollkommen entspricht; sie ist Elementarmethode, die keines gewaltigen Rüstzeuges, keiner breiten Unterlage, keiner künstlichen Vorübungen bedarf, die so leicht zu lernen und so leicht zu lehren ist. Sie ist aber auch eine praktische Methode, denn 1) reicht sie vollkommen für das Bedürfniß des Volkes aus; 2) bringt ein gewandter Schlußrechner das Resultat ebenso schnell, als ein gewandter Reesianer; 3) gestattet sie streng methodische Fortschreitung; 4) droht ihr kein Vergessen. Daß die Schlußrechnung die Lehre von den Gleichungen in geeigneter Weise vorbereitet, sei nur im Vorbeigehen bemerkt.

Nachdem die Pestalozzi'sche Schule die Schlußform unter dem Namen „Rechnen nach Vernunftschlüssen" für das mündliche Rechnen zuerst in Anwendung gebracht hatte, brachen ihr 1832 Professor Stern in Karlsruhe, 1835 Hentschel in Weißenfels, 1842 Pfarrer Härlin im schwäbischen Lande u. a. die Bahn. Stern nannte sein Verfahren den Zweisatz, Hentschel das Zurückführen auf die Einheit; Neuere haben die Schlußrechnung mit Unrecht als Bruchform, Quotientenform, Bruchsatz, Strichsatz bezeichnet. Aber wenn nur die Sache da ist, der Name thut es nicht.

Wir erwähnen an dieser Stelle noch eine ältere, in kaufmännischen Kreisen beliebte Lösung der Regelbetri-Aufgaben: die sogenannte welsche Praktik oder das Rechnen mit aliquoten Theilen oder das Rechnen der Zerlegung. Die welsche Praktik bindet sich nicht an den Schluß von der Einheit aus und auf die Einheit, sondern benutzt jedes der Zahlenoperation günstige Verhältniß, indem es hiernach das Gegebene zerlegt, um die unbekannten Werthe postenweise zu erhalten, wobei eine Addition oder Subtraktion das Endresultat ergibt. Es hat diese Rechnungsweise den Vortheil der Verständlichkeit, Klarheit und Mannigfaltigkeit, sowie die Umgehung großer Zahlen und die Nöthigung zum selbständigen Denken für sich; aber nicht den Vortheil der allgemeinen Anwendbarkeit; auch geschieht es leicht, daß die Arbeit sich mit vielen Umständen und Weitläufigkeiten verknüpft. Aus diesen Gründen kann sie nicht zur vorwaltenden Rechnungsform in der Volksschule erhoben werden. Sie findet aber unter den besonderen Lösungsreihen der Regelbetri ihre geeignete Berücksichtigung.*)

---

und ohne vermittelnde Einsicht in den Zusammenhang doch der formal bildenden Momente und sinkt zu einer bloßen mechanischen Regel, zu einem stabilen Rechnen und zu einer todten Form herab. Darüber sind alle Rechenmethodiker der Gegenwart und gelehrte Mathematiker nicht minder einig. Schon der alte Kästner nennt die Reesische Regel eine Formel, die nur bei Ignoranten in Ansehen stehen könne; Kopf in Berlin machte ihr 1832 zwar sein Kompliment, warnte aber nachdrücklichst vor ihrem starren und blinden Mechanismus, welcher Erschlaffung und Tod in den Unterricht brächte; ein anderer bezeichnete den Kettensatz als den sündigen Urgroßvater aller Schlendriane, wieder ein anderer als Eselsbrücke. Wohl nur scherzweise konnte neuerdings in einem süddeutschen Schulblatte behauptet werden: dem Reesischen Satze gehöre die Zukunft des Rechenunterrichtes in der Schule. Die neuere Methode sitzt über Sein und Nichtsein des Kettensatzes nicht mehr zu Gericht, läßt er doch auch bei aller Anerkennung seiner technischen Leichtigkeit in Ansatzbildung und Ausrechnung nur eine beschränkte praktische Anwendbarkeit zu. Nur bei gewissen Aufgaben des bürgerlichen und gewerblichen Lebens, besonders sogenannten Umwandlungsrechnungen hat er sich praktisch bewährt; bei indirekten und zusammengesetzten Verhältnissen führt er dagegen leicht in die Irre oder erfordert noch besondere Regeln als Wegweiser aus dem Labyrinthe. Summa: Die Volksschule kann aus formellen und praktischen Gründen keinen Gebrauch von dem Kettensatze machen, auch nicht von der von Utz in Tübingen vorgeschlagenen Mittelform, welche Schlußsatz und Reesische Regel nach ihren Vorzügen vereinigen will, und wenn sie selbst eine „Friedensformel" wäre.

*) In Johann Mrazeks „Lehrbuch der Elementar-Arithmetik" wird die welsche Praktik ausführlich behandelt.

9. Indem wir aber nach obigem Grundsatze das Denkrechnen als das allein richtige und vernunftgemäße Rechnen im Gegensatze zu dem mechanischen Rechnen hinstellen, ist keineswegs gesagt, daß der Denkrechner auf keine Regel kommen könne. Es ist dieses vielmehr ganz natürlich, und er wird diese Regeln, wenn ihr Gebrauch ihm Erleichterung darbietet, nicht verschmähen. Das ist dann aber nicht mechanisches Rechnen, sondern Mechanismus im Rechnen, d. i. die auf der Grundlage des Verständnisses durch unabläßige Uebung errungene Geläufigkeit und Sicherheit, mit einem Wort die Fertigkeit im Umspringen mit den Zahlen. Diesen Mechanismus fördern und fordern wir. Wenn der Schüler viele Aufgaben in anschaulicher und verständiger Weise entwickelt und aufgelöst hat, so abstrahiert er nach und nach ein gewisses mechanisches Verfahren, er stößt auf gewisse Gesetze, durch deren fast gedankenlose Anwendung er sich die Operation erleichtert und abkürzt, ohne sich immer der Schlußreihen und ihrer logischen Aufeinanderfolge bewußt zu werden. Dieser Mechanismus, hervorgegangen aus Einsicht und Uebung, ist nicht nur nicht tadelnswerth, sondern berechtigt und nothwendig, wenn der Schüler zur raschen Lösung befähigt werden soll. Darum muß auch bei dem Unterrichte die Berechnung jeder Aufgabenart mit einer Darlegung dieses abgekürzten, mechanischen Verfahrens abschließen. So bilden die Regeln, welche früherhin die Grundlage der Entwickelungsbasis alles Rechnens ausmachten, den Schlußstein jeder einzelnen Uebung.

10. V. Mündliches und schriftliches Rechnen sollen streng im Zusammenhang und in gegenseitiger Verbindung behandelt werden; aber dem mündlichen Rechnen gebürt besondere Berücksichtigung.

Wenn alles Rechnen Denkrechnen ist, so ist eine Scheidung von „Kopf- und Tafel-", „Zahl- und Ziffer-", „Gedanken- und Zeichenrechnen" unzuläßig und falsch. Das Rechnen ist nicht Handarbeit, sondern Kopf-, d. i. Geistesarbeit. Man rechnet überall mit Zahlen, d. i. mit Vorstellungen von Zahlen oder Mengen von Einheiten. Richtiger ist wohl die Unterscheidung: mündliches und schriftliches Rechnen. Ersteres geschieht in der bloßen Vorstellung, ohne daß man an bestimmte Zeichen oder Ziffern denkt, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß unter besonderen Umständen einzelne oder auch sämtliche Zahlen der Aufgabe, sogar einzelne Ergebnisse von Hilfsrechnungen, oder die bei den stillen Beschäftigungen im mündlichen Rechnen gefundenen Resultate zur Vermeidung unnützer Belastung des Gedächtnisses aufgezeichnet werden. Bei dem schriftlichen Rechnen treten die Zahlzeichen zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur bequemen und schnellen Darstellung hinzu; es ist also nur eine Fixierung der geistigen Thätigkeit. Während aber das „Kopfrechnen" die Zahlen nach ihrer besonderen Eigenthümlichkeit und Beschaffenheit betrachtet und damit einen Spielraum freier Thätigkeit bietet, bewegt sich das „Zifferrechnen" in bestimmten, stereotypen Formen und Darstellungsweisen. In dieser Beziehung herrscht hier Gebundenheit, dort Freiheit. Aber beide Arten sind geistige Operationen, beide verlangen besonnenes Beurtheilen, Erwägen und Abwägen, Vergleichen und Kombinieren, also gewolltes, absichtliches Denken; beide fordern klare und geordnete Uebersicht in der Darstellung, also die syllogistische Form der Auflösung. So gehören mündliches und schriftliches Rechnen zusammen als eine organische, untrennbare Einheit. Der Unterschied zwischen beiden

ist nicht ein objektiver, sondern ein subjektiver. Wer beide Arten so von einander trennt, daß gleichsam zwei Lehrfächer mit abweichendem Lehrgange und verschiedenem Lehrstoffe entstehen, wer auf seinem Stundenplane Stunden für „Kopfrechnen" und für „Tafelrechnen" ansetzt, thut sicherlich unrecht. Damit ist allerdings nicht gesagt, daß mündliches und schriftliches Rechnen in jeder Stunde zur Uebung kommen sollen.

Das mündliche Rechnen bildet zunächst immer den Anfangs- und Ausgangspunkt bei jeder neuen Rechenart. Was in kleinen Zahlen bis zur Schlagfertigkeit mündlich geübt ist, wird dann schriftlich in größeren und zusammengesetzteren Zahlen zur Darstellung gebracht. In dieser gegenseitigen Beiordnung, Ergänzung und Durchdringung liegt das Wesen der harmonischen Verbindung und des organischen Zusammenhanges des mündlichen und schriftlichen Rechnens. Wenn wir aber bei dem Abwägen des Werthes beider Darstellungsformen dem mündlichen Rechnen eine hervorragende Berücksichtigung einräumen, so werden wir von der Erwägung geleitet, daß dasselbe nach praktischer und intellektueller Seite hin eine größere Bedeutung hat, als das schriftliche Rechnen. Im gemeinen Leben kömmt es vorherrschend darauf an, daß den rechnenden Anforderungen des geschäftlichen Tagesverkehres ohne jede schriftliche Aufzeichnung rasch und sicher entsprochen werde. Keine Hausfrau nimmt bei ihren Einkäufen die Schreibtafel zur Hand, kein Handwerker oder Landmann die Feder oder die Kreide, um Haus- oder Berufsberechnungen anzustellen. Aber höher däucht uns der geistige Gewinn aus dem mündlichen Rechnen. „Es ist", nach Zehlicke, „die kräftigste Anstrengung uud Anspannung der Geistesthätigkeit, sowohl in Hinsicht auf Erfindung, als auf ausdauernde Durchführung der Gedanken, so daß nicht leicht eine stärkere Gymnastik des Geistes und ein besseres Mittel, die Gedankenthätigkeit in die logische Form und logische Konsequenz zu bringen, gefunden werden wird. Das Denkobjekt ist nirgends so einfach und von anderweitigen Vorstellungen so frei, als wo es in einer reinen Zahlengröße auftritt, die selbst von Zeichen entkörpert ist. Praktische Logik! — das beste Mittel gegen Zerstreutheit, Denkwirrwarr, geistige Schlaffheit und Trägheit." Aber es muß das Zahlrechnen in der rechten Weise geschehen und nicht durch falsche Methode in Zifferrechnen verzerrt werden. Schlecht geleitete Schüler, deren Zahlenvorstellungen immer an Ziffern gebunden werden, rechnen auch im Kopfe mit Ziffern, und es hält dann außerordentlich schwer, solche falsche Gewöhnung wieder zu vertilgen. Diese Sorte Kopfrechnen, bei welcher der Schüler meist starr nach der Ecke des Zimmers sieht oder eifrig mit dem Finger auf der Schultafel oder auf seinen Kleidern unter der Bank rechnet, ist kein Kopfrechnen, sondern ein Tafelrechnen. Wer z. B. 98 mit 9 multiplicieren soll, wird dann nicht 9×100 nehmen und davon 2×9 abziehen, oder zu 9×9 Zehner 9×8 Einer zuzählen, sondern er wird so rechnen: $9 \times 8 = 72$, 2 schreibe ich hin, 7 bleibt im Sinn; sodann: $9 \times 9 = 81$ und 7 aus dem Sinn $= 88$, also ist $9 \times 98 = 882$. Wer bei dem Dividieren der Zahl 237 durch 3 so rechnet: 3 in 2 geht nicht, darum nehme ich die 3 hinzu;

3 in 23 geht 7 mal, $7 \times 3 = 21$; 1 von 3 bleibt 2; nun ziehe ich die 7 herunter, 3 in 27 geht 9 mal, also kömmt heraus 79: — das ist mechanisches Ziffer-, aber kein verständiges Kopfrechnen.

Wenn dagegen der fertige Kopfrechner die Auffassung großer Zahlen und das Operieren mit denselben durch die Ziffernvorstellung sich erleichtert, wenn er zur Festhaltung des Wortlautes und Klanges des Zahlwortes, die Mitwirkung des Zifferbildes in Anspruch nimmt, so ist das eine Weise, die wir nicht gelehrt, zu der sich aber der Rechenfertige öfter versucht, geneigt und veranlaßt fühlt, die er sich gestattet, um leicht und schnell größere Zahlen sich einzuprägen und ihre Veränderungen vorzunehmen.*)

Zur Erleichterung des mündlichen Rechnens diene noch Folgendes: 1) Man lasse eine Mehrheit von Operationen auf möglichst wenige, eine Reihe von Zahlen auf eine kleinere Anzahl, große und unbequeme Zahlen auf kleine und bequeme zurückführen. 2) Man schließe die Reihenfolge der vorzunehmenden Operationen genau an den sprachlichen Ausdruck an und komme dem Gedächtnisse durch mündliche Wiederholung der bereits gewonnenen Resultate zuhilfe.

Wenn wir in den obigen Darlegungen das mündliche Rechnen in den Vordergrund geschoben haben, so unterschätzen wir nicht die Wichtigkeit des schriftlichen. Dasselbe wird nicht nur vom Leben verlangt, sondern es hat auch gewichtige pädagogische Bedeutung. „Nicht alle Schüler sind mit gleicher Fähigkeit begabt. Bei den mündlichen Uebungen wird es oft vorkommen, daß die Fähigeren nicht genugsam ihren Fähigkeiten angemessen beschäftigt werden können, oder daß die Schwächsten mit einzelnen Resultaten im Rückstand bleiben und so ihr Fortschreiten zu eigenem oder der Gesamtheit Nachtheil gehemmt wird. Da ist denn die schriftliche Uebung, in der sich die Menge der zu lösenden Aufgaben nach den verschiedenen Individualitäten richten kann, ein sehr willkommenes Ausgleichungsmittel. Der Fähigere wird nicht zurückgehalten; der Schwache wird nicht übertrieben, die schriftlichen Uebungen geben also ein Mittel, jedem gerecht zu werden, während die mündlichen Uebungen die größere Mehrzahl, die Mittelsorte, im Auge behalten müssen. Außerdem aber gewähren sie die nöthige Abwechselung. Man kann an Minderbegabte nicht den Anspruch machen, eine ganze Stunde hindurch so gespannt zu sein, daß keine Aufgabe verloren gehe; sie müssen abgestumpft werden; die Begabten werden vielleicht folgen können, sie werden weniger leicht ermüden; aber gerade bei dem Eifrigen ist ein Ueberarbeiten zu fürchten.“ (Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen.)

Auf der Unterstufe des Unterrichtes hat das schriftliche Rechnen überhaupt nur dann Berechtigung, wenn zwei oder mehr Abtheilungen gleichzeitig unterrichtet werden müssen. Die Uebungen auf der Schiefer-

*) „Daß man auch beim Kopfrechnen mit Vortheil die Ziffer in Anwendung bringt, ist eine psychologische Thatsache, die jeder Rechenkundige, wenn er die Thätigkeit seines Verstandes bei Berechnungen mit großen Zahlen in seiner geheimen Werkstätte belauscht, zugeben wird.“ (Sobelewsky.)

tafel sind im Grunde nur schriftliche Beschäftigungen, zu denen wir die Aufgabe stellen. Sie enthalten Wiederholungen und Fortsetzungen des Mündlichen, die das Beisein des Lehrers nicht erfordern, wohl aber vom Schüler eine größere Selbständigkeit verlangen. In ihrer Anordnung folgen sie dem mündlichen Gange und ihr wesentlicher Inhalt sind Darstellungen der Veranschaulichung der Zahlen in Reihen oder in Bildern, oder Reihen- und freie Aufgaben. Sie werden von der Wandtafel, den Tabellen oder von dem Apparat kopiert, oder nach mündlicher oder schriftlicher Andeutung aus dem Gedächtnisse gezeichnet. Die freien Aufgaben werden angeschrieben, diktiert, oder mit Hilfe von Zifferstäben zusammengestellt, von der schiebbaren Ziffertafel*) oder von der Wand- oder aus der Handfibel abgelesen**).

Auf den mittleren und oberen Stufen tritt das schriftliche Rechnen in extensiverer Weise auf, kann aber niemals den Raum einer ganzen Stunde beanspruchen und muß dann so geordnet werden, daß ein Schüler an der Wandtafel vorrechnet, während die übrigen auf ihren Handtafeln nachrechnen. Daß der Lehrer hierbei nicht passiv sich verhält, versteht sich von selbst.

11. Im Anschlusse an das schriftliche Rechnen sei hier noch der Einführung und Einübung der Ziffern, der Zeichen und Symbole für Zahlen, gedacht. Die Einführung der Ziffern geschieht nach Vollendung der beiden ersten Operationen, der Addition und Subtraktion, im ersten Zehner (s. Lehrplan). Durch weitere Hinausschiebung derselben würde, sobald mehr Abtheilungen beschäftigt werden müssen, Mangel an geeignetem schriftlichen Uebungsstoffe eintreten, der dem mündlich Behandelten sich unmittelbar anzuschließen hat. Bei vorausgegangener gründlicher und geschickter Veranschaulichung wird der Schüler nicht in die Gefahr gerathen, durch die Zahlzeichen die Zahlanschauung und Zahlvorstellung zu verlieren, so daß seine Arbeit anstatt eine bewußte, eine rein äußerliche, mechanische wäre. Die als Ersatz der Ziffern gebotenen anfänglichen Strichdarstellungen, wie |||||||| — ||||| = |||, ||||| + |||| = |||||||||, sind nur anschaulich in Bezug auf die Zahlen, mit welchen der Schüler rechnen soll, nicht aber in Betreff des Rechnens selbst. Auch lassen solche Aufzeichnungen von Vielheiten, sobald sie über vier Einheiten hinausgehen, die volle Sicherheit der sofortigen Auffassung nicht zu. Der Schüler ist zu einem fortwährenden, mühsamen, den Unterricht hemmenden, geistlähmenden Nachzählen gezwungen. Dem Lehrer ist es aber unmöglich, mit einem Blick die in Strichen ausgeführte Arbeit einer zahlreichen Schülerabtheilung zu prüfen.

Die Kenntniß der Ziffern wird vorbereitet durch Zeigen derselben auf Münzen, Uhren, Stundenplänen, durch Erinnern an Hausnummern, Seitenzahlen des Lesebuches u. s. w. Das Schreiben der Ziffern erfolgt nach der Verwandtschaft ihrer Grundzüge und in der einfachsten Form: 1 4 7 — 0 6 9 — 2 3 5 — 8.

Das Ueben des jedesmaligen Grundzuges, möglichst durch den Takt geregelt,

---

*) Die schiebbare Ziffertafel von Dr. Ed. Dürre. Darmstadt, bei Ph. Diel. 2. Aufl. 1 M. 50 Pf.

**) Ziffernstäbe und Zifferntafel zu Rechenübungen in Elementarschulen (von Goltzsch). Berlin, bei Wiegand & Grieben. 3. Aufl. 2 M. — Die Einrichtung der Ziffernstäbe in Goltzsch, Rechenunterricht, S. 33.

Hierbei machen wir noch auf eine bedenkliche, landläufige Angewohnheit der Kinder aufmerksam. Sie schreiben in den Reihenaufgaben zuerst alle Ziffern der ersten senkrechten Reihe auf, dann alle Operationszeichen, dann die dritte senkrechte Reihe, ferner alle =, dann erst die Resultate. Man dulde das nicht, die Schüler müssen in wagerechten Reihen arbeiten und das Resultat derselben sofort beifügen.

bildet den Anfang jeder Ziffergruppe. Das zu übende Zeichen tritt stets in Verbindung mit der Zahlanschauung. Bei fortgesetzter Uebung leistet eine Tabelle in großem Maßstabe zum Aufhängen gute Dienste. Auf derselben sind neben oder unter den Ziffern durch Punkte 2c. die Menge der übersichtlich gruppierten Einheiten (Zahlenbilder) dargestellt, die sie bezeichnen. Durch häufiges Abschreiben, Zeigen und Benennen soll die richtige und schöne Form erzielt und der Schüler befähigt werden, auch ohne Vorschrift gegebene Zahlen in Ziffern zu bezeichnen, oder Zahlenbilder, Gruppierungen am Apparat 2c. in die entsprechende Ziffer zu übertragen.

12. VI. Auf allen Stufen müssen zweckmäßige Aufgaben gestellt werden.

Die Aufgaben treten in reinen, benannten und angewandten („eingekleideten") Zahlen auf.

a. Die Aufgaben mit reinen Zahlen enthalten unbenannte Mengen von Einheiten mit der bestimmt ausgesprochenen oder durch Zeichen angedeuteten Forderung der auszuführenden Operation. Die mündlichen Ausdrucksformen für die reinen Zahlenoperationen bilden vier Gruppen: 1) Die einfachsten oder Grundformen. Sie werden durch die Bedeutung der herkömmlichen Operationszeichen für die vier Species repräsentiert (+ und; — weniger, von; × mal; : getheilt durch).*) Diese Elementarausdrücke kommen bei der Entwickelung, Erlernung und Befestigung der Rechenarten zuerst in Anwendung. Aber zur Förderung in sachlicher und zur Bildung in sprachlicher Beziehung trägt wesentlich bei die verschiedene sprachliche Ausprägung einer und derselben Zahlenoperation. Auf der Unterstufe kann der Wechsel und die Mannigfaltigkeit der Ausdrucksform nur in engen Grenzen sich halten. Je mehr der Schüler innerlich erstarkt, desto reicher muß die Fülle der sprachlichen Formen werden, unter denen die betreffenden Zahlenveränderungen auftreten. Demnach kommen zu den obigen Grundformen des Ausdrucks bei den reinen Zahlenoperationen 2) die synonymen oder umschreibenden Ausdrücke (vermehren, vergrößern, zulegen, zuzählen — vermindern, verkleinern, abnehmen, wegnehmen, abziehen — vervielfachen, vervielfältigen, das xfache suchen — wie oft wegnehmen, welcher Theil, welche Zahl ist enthalten 2c.); 3) die schulmäßigen oder wissenschaftlichen (Summa, summieren — Differenz, Subtrahend — Produkt, Faktor — Quotient); 4) die algebraischen. Die letzten Ausdrucksformen treten im Gewande der entgegengesetzten Operation auf und verlangen denkrichtigen Schluß. (Beispiel: Von einer Zahl habe ich 7 abgezogen und behalte 9. — Macht man eine Zahl um 8 kleiner, so bleibt 6. — Zu welcher Zahl muß man 9 legen, um 14 zu erhalten? — Vermehre ich eine Zahl um 7, so kömmt 12. — Das 5fache einer Zahl ist 45. — Von welcher Zahl beträgt das Viertel 7? u. s. w.)

b. Bei den benannten Aufgaben sind die Zahlen auf wirkliche Größen (Münzen, Maße, Gewichte 2c.) bezogen; das Rechenverfahren ist entweder direkt angegeben oder doch angedeutet.

---

*) 18 : 6 = 3 (nicht $^1/_3$). Der Divisor muß stets hinter dem Doppelpunkte stehen. Will man sagen 6 in 18, so sollte man schreiben 6 | 18 = 3.

c. Angewandte Aufgaben sind solche, in denen das Rechnen zu den im Leben vorkommenden und nöthig werdenden Berechnungen angewendet wird; die Zahlen sind demnach mit Sachverhältnissen des praktischen Lebens verbunden. Durch die angewandten Aufgaben wird der Schüler für den Rechenverkehr des Lebens ausgerüstet, sie sind der grüne und belebte Hintergrund der dürren und todten Zahl. Ihr Stoffgebiet ist der Markt und die Werkstatt, der Ackerhof und der Verkaufsladen, das Wirtschafts- und Schuldbuch u. s. w. So tritt der Rechenunterricht in den Dienst des praktischen Lebens, ohne aber dem gewöhnlichen Nützlichkeitsprincip geopfert zu werden. Es braucht sich das Rechnen nicht immer um Kaufen und Verkaufen, um Kaffee und Zucker, Zins und Kapital, Provisionen und Dividenden zu drehen, es müssen auch nicht alle Aufgaben nach den verschiedenen Werkstätten und Krämerläden riechen, und sogenannte Spekulations-, Erwerbs- und Nutzberechnungen aus der Landwirtschaft, aus kaufmännischen, gewerblichen und industriellen Unternehmungen haben keine Stelle in der Volks-, sondern in der Fortbildungsschule. Wir fordern also nicht, daß die Kinder durch die Volksschule für einen bestimmten Lebensberuf oder zu fertigen Staatsbürgern zugerichtet oder zu handwerksmäßigen Berechnungsmaschinen herabgewürdigt werden*). Dagegen fordern wir nach dem Gesetz einer gesunden Koncentration, daß die angewandten Aufgaben auch dem Gesamtgebiete des Schulwissens ihr Material entlehnen. Besonders bieten die realen Fächer, wie Geschichte, Geographie, Naturkunde höchst schätzenswerthen Uebungsstoff**).

Die Bedeutung der angewandten Aufgaben liegt aber nicht bloß in dem praktischen, sondern auch in dem logischen Moment, weil der Schüler genöthigt wird, aus dem Wortlaut der Aufgabe, aus dem Sinn und Zusammenhang der gegebenen Zahl- und Sachverhältnisse durch Schlußfolgerungen die zum Resultat führenden Zahlenoperationen zu entwickeln und herauszuschälen. Hier öffnet sich eine Arena ausgibigster Geistesgymnastik.

13. Sollen aber die Aufgaben zum Denken anregen, so hat sich der Lehrer vor zwei Klippen zu hüten. Er darf nämlich einerseits seine Aufgaben nicht so einfach und leicht einrichten, daß sie

---

*) In der formalistischen Periode Pestalozzis und seiner Schüler betonte man einseitig das geistbildende Element des Rechnens. Seit Eisenlohrs bekanntem Ausspruch: „Die Zeit der formalen, abstrakten Methode ist vorüber und die Herrschaft der praktischen Lebensbedürfnisse beginnt", ist ein Umschwung eingetreten. Der Rechenunterricht hat eine neue praktischere Richtung eingeschlagen. Wir haben indes uns recht sehr zu hüten, daß wir nicht von einem Extrem ins andere fallen und den Rechenunterricht zum Sach- und Berechnungsunterricht umwandeln. Bezeichnend für diese neue Strömung ist: Goltzsch und Theel, Der Rechenunterricht in der Volksschule, 1859.

**) Eine aus dem Anfange dieses Jahrhunderts stammende Aufgabensammlung: „Exempelbuch, ein Hilfsmittel zur Beförderung des Geschmacks an den Rechenübungen und zur gelegentlichen Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse" von J. F. W. Koch, Prediger in Magdeburg, 1800, verdient in der Geschichte des Rechenunterrichtes nach dieser Seite hin Beachtung.

nach einem vorgerechneten Beispiel verstandeslos und schablonenartig aufgelöst werden können; aber er darf seine Aufgaben auch nicht so kompliciert und schwierig stellen, daß sie die Fassungskraft der Kinder übersteigen. Wählt und behandelt der Lehrer den Stoff nicht der Leistungsfähigkeit der Kinder gemäß, dann entsteht in jedem Falle Unlust und Zerstreutheit. Ist der Rechenunterricht rechter Art, dann interessieren sich die Schüler in so hohem Grade für ihn, daß sie z. B. beim Kopfrechnen mit Händen und Füßen jeden störenden Eindruck von sich abwehren, um nicht die Kette der Denkthätigkeit unterbrechen zu lassen.

Zur Beurtheilung der Richtigkeit einer angewandten Aufgabe diene Folgendes: 1. Die positiven Angaben müssen der Wirklichkeit entsprechen oder ihr wenigstens nahe kommen und in kleinen Zahlen sich bewegen. Es ist schon oft gesagt worden, daß der Schüler sich nach seinem Austritt aus der Schule bei allen ihm aufstoßenden rechnerischen Aufgaben, die seinem Lebenskreise angehören, leicht zurechtfinden soll. Es kann dies aber nur dadurch geschehen, daß man gerade die gewöhnlichsten Verhältnisse des Lebens am meisten berücksichtigt. Dazu ist freilich nothwendig, daß sich der Lehrer um die Erforschung dieser Verhältnisse kümmert und daß er in den Verhältnissen seiner Heimat kein Fremdling sei. Je mehr der Lehrer diesem Winke folgt und die Werkstätten, die Ackerleute ꝛc. besucht, um sich nach den merkantilen, socialen ꝛc. Verhältnissen zu erkundigen, desto mehr wird er sich auch bemühen, seine Aufgaben den thatsächlichsten Lebensverhältnissen anzupassen, so daß ihnen die thatsächliche Richtigkeit und die innere Wahrheit nicht fehlt. Die thatsächlichen Preise der Lebensmittel, des Brotes, der Butter, des Kaffees, die Preise des Oeles, der Seife u. dgl. m. sollten recht fleißig zu Aufgaben benutzt werden. Für Bauernkinder ist es insbesondere wichtig, zu berechnen, wieviel Aussaat man auf einen Acker braucht, wie groß der Ertrag des Ackers bei einer schlechten, bei einer mittleren und bei einer guten Ernte ist, wie theuer die Ernährung einer Kuh zu stehen kömmt, und welche Einnahmen bzw. Vortheile durch die Erhaltung des Viehstandes erzielt werden ꝛc. Die Berechnung, wieviel die Bekleidung einer einzelnen Person in einem Jahre kostet, wie theuer die Ernährung einer Familie zu stehen kömmt, welchen Nutzen Fledermäuse, Eulen, Maulwürfe ꝛc. durch Vertilgung schädlicher Thiere bringen, dies und anderes sind Dinge, die man beim Rechenunterrichte nicht versäumen sollte.

Wir fordern eine vernünftige Praxis, bei welcher der Lehrer seine ellenlangen Exempel vermeidet, die mit riesigen Zahlen gespickt sind, bei deren Bewältigung auch die eifrigsten Schüler ermüden. Das Leben kennt keine großen Zahlen und der praktische Rechenverkehr hält sich in engen Schranken. Es ist Zeit- und Kraftvergeudung, wenn viele Posten 6—8stellige Zahlen addiert oder wenn Produkte aus 4- und mehrstelligen Faktoren gebildet werden. Wozu dient die Wahl der Beispiele, in denen Brüche vorkommen, deren Nenner aus 8 oder mehr Ziffern besteht? Es liegt auf der Hand, daß mehr Vernunft darin zu finden ist, wenn der Lehrer statt der hundertbillionstel Mark die einfachsten gemeinen und höchstens 3—4stellige Decimalbrüche benutzt. Oder was nöthigt ihn, statt der gebräuchlichen Procentsätze: 3, $3\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{3}$, 4 ꝛc., als Zinsprocente $7\frac{5}{9}$, $9\frac{4}{11}$ ꝛc. aufzustellen?

2. Der Inhalt der angewandten Aufgaben muß logisch, einfach, belehrend und bildend, mannigfaltig, wahr und sittlich sein.

Stellen wir, statt der weiteren Ausführung dieser Forderungen, eine kleine Musterkarte solcher Aufgaben zusammen, die denselben nicht entsprechen, indem wir dem Lehrer überlassen, das Falsche aufzudecken.

a) In dieser Tasche habe ich 5 Birnen, in dieser 3; wieviel sind's zusammen?
b) Karl verkaufte sein Taschenmesser für 95 Pf. Das waren 15 Pf. mehr, als er dafür gezahlt hatte. Wieviel hatte er gezahlt?
c) Als der Scheffel Korn 8 M. galt, war ein Halbmarkbrot 6 Pfd. schwer; wieviel muß es wiegen, wenn der Scheffel Korn 7 M. kostet?
d) Jemand ist geboren den 12. Januar 1746 und starb am 17. Februar 1827; wie alt ist er geworden?

e) Auf einem Baume sitzen 10 Sperlinge; ein Knabe schoß mit dem Blaserohr 2 herunter; wie viele blieben sitzen?
f) 16 Personen vollenden einen Graben von 12 Mtr. Länge in 6 Tagen; wieviel Arbeiter werden in 8 Tagen einen Graben von 24 Mtr. fertig bringen?
g) Wieviel sind 4 × 3 Aepfel und 2 Birnen?
h) Mit 1 Pferde fährt man 6 Meilen weit, wie weit mit 4 Pferden?

Warnen möchten wir auch vor den stereotypen Regeldetri-Aufgaben: 1 Pfd. kostet 2 M.; wieviel 9 Pfd.? Es ist langweilig und zweckwidrig, wenn alle Aufgaben in eine Form gegossen werden, abgesehen davon, daß die Aufgabe in ihrer Allgemeinheit falsch ist. Es müssen stets wirkliche Berechnungen vorgenommen werden, also z. B.: 1 Mtr. Tuch kostet $2\frac{1}{4}$ M. Geht alles nach einer und derselben Schablone, so ist das Rechnen trocken, reizlos, ermüdend.

Das Stellen richtiger und zweckmäßiger Aufgaben ist daher keineswegs leicht und das Extemporieren derselben erfordert erfahrene und verständige Methodiker, denen die obigen Kriterien in Fleisch und Blut übergegangen sind. Aus diesem Grunde ist jüngeren Lehrern dringend anzurathen, sich vorerst einer guten Aufgabensammlung für das mündliche Rechnen zu bedienen (Hentschel, Böhme, Menzel, Adam ꝛc.). Er sammelt sich dadurch auch einen Fonds rechenbarer und bindlicher Sachverhältnisse, über den er später frei disponieren kann.

14. Man redet auch von sogenannten Phantasieaufgaben. Es sind solche, in denen allerlei willkürliche Annahmen, ausgedachte Verhältnisse, beliebige Kombinationen zur Grundlage gemacht werden, die den Schein der Wirklichkeit, den Anstrich der Lebenspraxis tragen, aber mehr oder weniger von dieser sich entfernen. Eine solche Phantasieaufgabe ist folgende: „A. erntet in einem Jahre 280 Scheffel Kartoffeln, im andern 4mal den 7. Theil davon. B. hat nur 3mal den 4. Theil dessen geerntet, was A. im zweiten Jahre. Wieviel also?“ Das gewöhnliche Leben kennt keine solchen Berechnungen, und wenn man ihnen auch das geistbildende Element nicht absprechen kann, so muß doch alles Gesuchte und künstlich Gemachte ausgeschlossen bleiben und das Wesentliche und Nothwendige dem nur Nützlichen und Zuläßigen vorangestellt werden. Dazu ist das Leben so reich an formellbildenden rechenbaren Beziehungen. Eher möchten reine Zahlenoperationen passieren; z. B: Um wieviel ist 79 × 13 größer als 5mal der 6. Theil von 90?

15. Schließlich erwähnen wir noch die sogenannten algebraischen Aufgaben. Sie gehören allerdings dem Gebiete der wissenschaftlichen Arithmetik an, und ihre Lösung beruht auf der Anwendung bestimmter Regeln und Formeln. Wenn gleichwohl die Volksschule in beschränkter Weise von ihnen Gebrauch macht, so appelliert sie bei der Auflösung an den gesunden Menschenverstand und verzichtet auf alle Künste. Entbehren die algebraischen Aufgaben auch des direkten Werthes für das praktische Rechnen, so sind sie doch vorzüglich geeignet: 1) durch Uebung des Nachdenkens und Scharfsinnes den formalen Zweck des Rechenunterrichtes in eminenter und ersprießlicher Weise zu fördern und in diesem Sinne ein Präservativ gegen alles Mechanische und Schablonenartige zu sein; 2) in das ewige Gewinnen und Verlieren, Kaufen und Verkaufen eine erwünschte, anregende und in hohem Grade anziehende Abwechselung zu bringen; 3) den Zahlenverhältnissen eine größere Mannigfaltigkeit zu geben; 4) in dem Räthselhaften und Verhüllten oder in dem Volksthümlichen ihrer Einkleidung, was ihnen mehr oder weniger eigen ist, den Schülern einen Sporn und Antrieb zur Lösung darzubieten *); 5) eine größere Gewandtheit und Klarheit im sprachlichen Ausdruck zu erzeugen.

Die algebraischen Aufgaben treten auf allen Stufen des Rechenunterrichtes, auch auf den untersten, auf, wenn auch hier in der primitivsten Form und Fassung, steigern sich aber, in koncentrischen Ringen fortschreitend, auf jeder folgenden Stufe.

---

*) Es gilt von den algebraischen Aufgaben, was Kellner von den Räthseln dem Lehrer zuruft: „Gib deinen Kindern am Schlusse der Tagesarbeit noch eine Räthselnuß zu knacken, und du wirst finden, daß die Kraft noch nicht erschöpft ist und sich gerne aufs neue an dieser mystischen Gabe betheiligt.“

Wir legen sie gegen das Ende der Rechenstunde den Kindern vor oder streuen sie mitten in die Reihe der übrigen Aufgaben hinein. Die Rücksicht auf die Kraft des Schülers und die Rücksicht auf objektive Ordnung muß bei der Auswahl solcher Aufgaben möglichst vereinigt werden. Die Behandlung derselben ist im Grunde sehr einfach. Zuerst wird den Kindern die Aufgabe vorgelegt. Entweder verstehen sie dieselbe, oder sie verstehen sie nicht. In letzterem Falle muß nachgeholfen werden, was durch bloßes Abfragen der Theile der Aufgabe, durch Erklärung und Umschreibung, durch Veranschaulichung, oder durch mehrere dieser Stücke geschehen kann. Nun geht es an die Auflösung, der sich die Ausrechnung anschließt. Finden die Kinder selbst das Resultat, so ist das natürlich am besten; finden sie es nicht, so unterstützen wir sie, indem wir bald einzelne Winke geben, bald Veranschaulichungen eintreten lassen, bald katechetisch die Auflösung vollständig entwickeln, bald auch diese Hilfen in Verbindung bringen. „Bloßes Vorrechnen macht die Kinder denkfaul." (Hentschel.)

16. VII. **Bei der Auflösung der Aufgaben einer Rechenart wird zuerst das Normalverfahren entwickelt, später Vortheile und Abkürzungen.**

Bei der Berechnung der verschiedenen Aufgabenarten ist das Normalverfahren von den freien Lösungsformen zu unterscheiden. Unter Normalverfahren versteht man ein bestimmtes allgemeines Verfahren, das bei einer und derselben Rechenart in jedem Falle anwendbar ist und also gleichsam die Grundlösungs-Formel bildet. Dieses Normalverfahren ist zunächst verständig in ausführlicher Weise zu entwickeln, nicht durch Vortrag, sondern in dialogischer Form, durch hinleitende Fragen, bei welchen der Lehrer fort und fort die geistigen Fühlfäden ausstrecken muß, um etwaigen Mißverständnissen nachzuspüren. Aus dieser an mehreren Beispielen vorgenommenen Entwickelung werden die wesentlichen Momente des Verfahrens herausgehoben und in einer gedrängten, kurzen und knappen Lösung zusammengestellt, die durch vielseitige Uebung an neuen Aufgaben geläufig und fest zu machen ist. Doch darf die weitere Beweisführung für die Richtigkeit des eingeschlagenen abgekürzten Weges nicht aus den Augen gelassen und dem Schüler erspart werden; nur ist sie nicht jeder Aufgabe anzuhängen*).

Aber es gibt nicht selten für ein und dieselbe Aufgabenart verschiedene Grundverfahren, und jedes hat seinen besonderen Charakter, seine berechtigte Eigenthümlichkeit, seine Vorzüge und Mängel. Aber für eines muß sich der Lehrer entscheiden und an diesem muß er mit ganzer Konsequenz festhalten. Ein unsicheres Herumtappen und Herumfahren, ein Probieren dieser oder jener Lösungsform macht die Schüler unsicher, schwankend, verwirrt und läßt sie nicht zur nothwendigen Sicherheit und Rechenfertigkeit kommen. Man lehre das Verfahren, welches Einfachheit, Natürlichkeit und Kürze mit Sicherheit und Schnelligkeit vereinigt.

---

*) Solche bei jedem Vorrechnen bis zum Ueberdruß sich wiederholenden, breiten und schleppenden, ermüdenden und trockenen Auseinandersetzungen, mit ihren weitschweifigen Zerstückelungen hat jemand bezeichnend „Bandwurmrechnen" genannt. Man urtheile! Aufgabe: 58 + 64. Auflösung: 58 besteht aus 5 Zehnern und 8 Einern. 64 besteht aus 6 Zehnern und 4 Einern. 5 Zehner und 6 Zehner sind 11 Zehner. 8 Einer und 4 Einer sind 12 Einer, oder 1 Zehner und 2 Einer. 11 Zehner und 1 Zehner sind 12 Zehner. 12 Zehner sind 120 Einer und 2 Einer sind 122. Also kömmt heraus 122.

17. Dem Normal- oder Grundverfahren stehen die **freien Lösungsformen** zur Seite, wie sie durch die **besondere Beschaffenheit der Zahlen** in der Aufgabe bedingt sind. Das Normalverfahren ist gleichsam die geebnete, breite Heerstraße, die, um Terrainschwierigkeiten zu vermeiden, wohl Umwege machen kann, aber den Wanderer sicher seinem Ziele zuführt; die freien Lösungsformen sind die Richtsteige und Nebenwege, die wohl kürzer sind, aber auch leicht in die Irre führen können. Oder: das Normalverfahren geht, wie die Bauern auf dem Schachbrette bei jedem Zuge, Schritt für Schritt gerade aus, während die freien Lösungsformen **den** Figuren gleichen, welche sich frei nach allen Richtungen bewegen dürfen. Die Schüler kommen oft selbst auf mancherlei Auflösungen; wo nicht, so genügt oft ein Wink, eine hingeworfene Andeutung, um sie auf einen Vortheil, auf eine Erleichterung aufmerksam zu machen. Aber nur, was sich ungesucht darbietet, kann Berücksichtigung finden und benutzt werden. Alle unpraktischen, gekünstelten, einen weiten Umweg beschreibenden, in schwierige Zahlenkombinationen hineinführenden Auflösungen sind nicht gutzuheißen. Wir wollen die freie Beweglichkeit des Geistes nicht hemmen und dem Forschungstrieb und der Spekulationskraft keine Fesseln anlegen; aber wir wollen beides in die rechten Bahnen lenken. Gewöhnen wir den Schüler bei jeder Aufgabe zum Aufsuchen und Prüfen der kürzesten der einzuschlagenden Wege, so geht über dem Sinnen und Entschließen zum Wählen die Zeit verloren. **Wohl ist den Kindern mehr damit gedient, wenn sie eine Aufgabe nach fünf verschiedenen Weisen rechnen, als alle Aufgaben nach einerlei Weise**; aber das fortwährende Haschen und Suchen nach dem Vielerlei und die daraus folgende **Unselbständigkeit** und **Rathlosigkeit** ist auch vom Uebel. Darum müssen wir auch sagen: Sicherheit in **einer** Art der Lösung ist besser, als eine unsichermachende Vielseitigkeit. **Hentschel** hat in seinem Lehrbuche des Rechenunterrichtes bei jeder Rechenart diese besonderen Lösungsformen auf ihr rechtes Maß zurückgeführt, und können wir darauf verweisen. Nur betonen möchten wir die Form der **dekadischen Ergänzungen**, welche noch wenig in die Praxis eingedrungen zu sein scheinen, die aber nicht bloß um des Zehnergesetzes willen von Wichtigkeit sind, sondern auch aus dem Grunde, weil das dekadische System **Währungssystem** geworden ist. Damit sind uns unendliche Rechenvortheile und Rechenabkürzungen in die Hand gelegt, die wir auszunutzen haben, wie denn das ganze Rechnen durch den Parallelismus zwischen dem Decimalsystem und den Währungszahlen eine ungemeine Erleichterung erfahren hat. Wir führen nur einzelne Beispiele an: „Soviel Pf. das Stück, soviel M. das Hundert", und umgekehrt, wie auch bei den folgenden Sätzen: „Soviel Pf. das Ltr., soviel M. das Hltr." „Soviel Pf. das Cmtr., soviel M. das Mtr." „Soviel Pf. das Dgrm., soviel M. das Kilogr."; oder: „Soviel Pf. das Dgrm., soviel 1/2 M. das Pfd." „Soviel Pf. das Ar, soviel M. das Hektar." „Soviel Pf. das Kbkmtr., soviel 10Markstücke das Kbkmtr." „Soviel % das Kapital bringt, soviel Pf. Zinsen bringt 1 M." „Soviel % Rabatt, Gewinn, Zinsen ꝛc., soviel Pf. erhält

man pro Mark.“ Das sind etliche von den Sätzen, die für schnelle und sichere Lösung angewandter Aufgaben aus dem Lebensverkehr seit Einführung der decimalen Währungen von so hervorragender Bedeutung sind, die durch die vielseitigste Uebung in Fleisch und Blut der Schüler übergehen müssen. Sie sind die Basis des neuen Volksrechnens, das im neuen Deutschland auf neuen Münzen, Maßen und Gewichten sich aufbaut. Zu den Hunderten von Maßen und Gewichten der deutschen Staaten und Städte, die wir zum Nimmerwiederauferstehen am Neujahrstage 1872 zugrabe brachten, haben wir drei Jahre darauf das ganze Heer der Münzen gelegt, — Todte zu den Todten. Für die bunte Mannigfaltigkeit nehmen wir mit Freuden die schlichte Zwillingseinheit: Mark und Pfennige, deren Herrschergebiet reichet, so weit der deutsche Adler seine Schwingen breitet, und durch welche das praktische Rechnen in den deutschen Schulen viel unnützen Ballastes entledigt worden ist.

18. VIII. Der Rechengang muß im ganzen und einzelnen genetisch abgestuft werden.

Der Gang, den der Unterricht im Rechnen zu nehmen hat, wird einerseits durch die Menge der Zahleinheiten, dann aber auch wesentlich durch die Fassungskraft und Leistungsfähigkeit der Kinder bestimmt. Er folgt dem Gesetz des Fortschreitens vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einzelnen zum Allgemeinen. Da aber das Vorgehende das Nachfolgende voraussetzen und begründen muß, also jede Stufe die Entwickelungsbasis für die ihr folgende darstellen muß, so schließt sich ebenso stetig an das Bekannte das Unbekannte. Bei Festhaltung dieses Princips wird der Gang lückenlos. Wenn dem Unterrichte, in welchem alle Operationen in einem logischen Zusammenhange zu einander stehen, die Einfachheit, die Uebersichtlichkeit, der feste Zusammenhang und die lückenlose Stufenfolge fehlt, wenn insbesondere die Elemente nicht klar verstanden und die Grundlagen, auf denen weiter fortgebaut werden soll, nicht sicher fundamentiert sind, dann lassen sich höchstens wurmstichige Scheinfrüchte erzielen. Es läßt sich nun zwar nicht leugnen, daß gerade auf diese Forderung der lückenlosen Stufenfolge die meisten Leitfäden für den Rechenunterricht großes Gewicht legen; allein es läßt sich auch nicht in Abrede stellen, daß viele derselben an einer unglaublichen Ueberfüllung mit Stoffmassen und an nutzlosen Weitschweifigkeiten leiden, so daß der junge Lehrer vor lauter „Lückenlosigkeit“ gerade erst recht zur Lückenhaftigkeit gelangt; denn wenn er solchen Führern folgt, dann ist es unmöglich, alles gleichmäßig zu üben und ohne Lücken zum Ziele zu kommen. Beschränkung des Stoffes, knappes Zusammenhalten und vorsichtiges Abwägen von Stoff und Zeit thut darum noth, und dem jungen Lehrer ist aus diesem Grunde sehr zu empfehlen, das Nützliche vom Nothwendigen zu scheiden, in erster Linie nur das Letztere zu treiben und sich durch die mancherlei subtilen Haarspaltereien nicht vom geraden Wege abbringen zu lassen. Aber unverbrüchlich muß er daran festhalten, keinen Schritt

vorwärts zu thun, bis das Hintenliegende begriffen und fest geworden ist. Das „nicht zu schnell" und das „nicht zu langsam" muß dem weisen Ermessen des Lehrers überlassen bleiben, weil der schnellere oder langsamere Fortschritt lediglich vom Bildungsstandpunkte und der Leistungsfähigkeit der Schüler abhängt. Sprungartiges Jagen führt nie zum Ziele und ist ein Hemmniß jedes gedeihlichen Fortganges. Junge Lehrer sind besonders davor zu warnen, daß sie sich nicht durch einzelne befähigte Schüler zu einem voreiligen Weitergehen verleiten lassen; es kömmt nicht darauf an, daß einzelne Schüler gut rechnen können, sondern darauf, daß die ganze Klasse gefördert wird.

Für den grundlegenden Rechenunterricht, dem wir das erste Hundert zuweisen, sind hinsichtlich der Anordnung des Stufenganges gegenwärtig zwei Methoden üblich: die gruppierende und die trennende. Die erstere vereinigt die verschiedenen Operationen um die einzelne Zahl, die letztere um Zahlgruppen, Zahlstufen, Zahlräume ꝛc., indem sie die Operationen innerhalb dieser Zahlstufen entweder vollständig auseinanderhält, oder doch nur diejenigen mit einander verbindet, welche eine gemeinsame Basis haben. Der Begründer der gruppierenden Methode ist A. W. Grube*). Er fordert organische Gliederung des Rechenstoffes aus dem Wesen der Zahl heraus, wo das arithmetische Objekt, nicht die Operation und Regel das Eintheilungsprincip abgibt. Er verwirft somit die getrennten Uebungen nach den vier Species, wenigstens für den Zahlraum von 1—100, betrachtet von der Eins an eine Zahl nach der anderen, vergleicht und mißt sie mit der vorangegangenen, entwickelt alle ihre Eigenschaften, stellt alle möglichen Uebungen an derselben an und sucht in dem Fortschreiten von Zahl zu Zahl eine immer reichere Entfaltung. Für diese allseitige Betrachtung und Bearbeitung jeder dieser 100 Stufen, die nicht alle in gleicher Ausdehnung behandelt werden, fordert Grube zwei Jahre, so daß im ersten Schuljahre der Zahlenkreis von 1—10, im zweiten der Zahlenkreis von 10—100 absolviert werden soll.

19. Die Grube'sche Methode hat ihre Verehrer und ihre Gegner gefunden. Für dieselbe hat man gesagt: a) Sie entspricht vollkommen der Forderung eines lückenlos fortgehenden Unterrichtes. b) Sie nimmt unausgesetzt die Denkkraft in Anspruch. c) Sie ist die extreme Verneinung alles Mechanismus und gedankenlosen Reihenbildens. d) Sie bewirkt eine gründliche Bekanntschaft mit der Zahl und ihren Eigenschaften. e) Sie bietet Gelegenheit, die durch mangelhaften Schulbesuch entstandenen Lücken annähernd vollständig oder wenigstens nothdürftig auszufüllen**).

---

*) „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung?" Von A. W. Grube. Berlin 1843, Verlag von Enslin. Die 2. Auflage erschien 1852.

**) S. Dagott, Die Zahlen von Eins bis Hundert. Braunsberg 1855. — Scholz, Die Zahl-Denkübungen in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlengrößen von Eins bis Hundert. Breslau 1848.

Nach Grube sind bearbeitet: Bräunlich und Gottschalg, Volks-

Gegen den Grube'schen Rechengang ist geltend gemacht: a) Es ist nicht gerathen, so vielerlei Beziehungen einer Zahl, so viel verschiedene Rechenoperationen auf einmal vorzunehmen und den Schüler in verschiedene und zum Theil schwierige Vorstellungsweisen einzuführen. Der Unterricht muß auf der ersten Stufe mehr auseinanderhalten, als koncentrieren. b) Die ausgedehnten und schwierigen Bruchoperationen übersteigen die Fassungskraft des Anfängers. c) Die wichtigen Uebungen im Summieren und Subtrahieren der Grundzahlen können nur in verkümmerter Weise getrieben werden. d) Der Lehrer wird übermäßig für die Unterstufe in Anspruch genommen. e) Es ist schwierig, von Anfang an schriftliche Aufgaben zu stellen. f) Das Weiterschreiben von Zahl zu Zahl wirkt ermüdend *).

20. Indem wir bei Aufstellung des untenstehenden, specialisierten Lehrplanes für die Anschauungsstufe des Rechenunterrichtes den Grube'schen Principien vollständig Rechnung getragen, haben wir uns doch nicht entschließen können, dem Grube'schen Gange streng zu folgen. Wir haben den Stoff nach dekadischen Kreisen gegliedert und innerhalb der beiden ersten diejenigen Operationen um die einzelnen Zahlen vereinigt, welche dieselbe gemeinsame Basis haben und sich wie Position und Negation, wie Bindung und Lösung zu einander verhalten, also Addieren und Subtrahieren, Multiplicieren und Dividieren. Die Elemente der Brüche schließen sich an die Division an.

In Betreff der Gliederung, Auswahl, Vertheilung, Stufengang und Begrenzung des Rechen-Lehrstoffes verweisen wir überhaupt auf den skizzierten Lehrgang, und bemerken nur noch, daß nicht bloß im großen und ganzen, sondern auch im einzelnen das methodische Gesetz lückenlosen Fortschreitens seine Geltung hat. Demnach ist die Reihenfolge der Uebungen innerhalb jeder Rechenart so zu ordnen, daß jede folgende Uebung die vorhergehende einleitet und vorbereitet. Von dem angehenden Lehrer aber müssen wir fordern, daß er diese Uebungsreihen beherrscht und im Stande ist, dieselben in Worten oder in Repräsentanten zum Ausdruck zu bringen. Nach dieser Seite hin zeichnen sich die neueren Rechenanweisungen und Lehrbücher, wie Hentschel, Böhme,

---

thümliches Rechenbuch. Weimar 1857. — Heuner, Lehrgang des Rechenunterrichtes. Ansbach 1854. — Schmidt, Uebungen im Rechnen. Nürnberg 1854. — Zähringer, Leitfaden für den Unterricht im praktischen Rechnen. Frauenfeld (Schweiz) 1854. — Erfurth, Rechenschule. Erfurt 1864. — Mühlpfordt, Arithmetisches Uebungsbuch. Halle 1857. — Schütz, Neue Kopfrechenschule. Langensalza. — Salborn, Die Sach-Rechenmethode. München 1874. — Kaselitz und Geyger, Anleitung zum Rechen-Anschauungsunterricht. Berlin 1868.

Im Grube'schen Geiste, aber mit neuen, eigenthümlichen Abänderungen seines Ganges: Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. 6. Auflage. Berlin 1872. Böhme redet der gleichzeitigen Behandlung der vier Species nur im Zahlenraum von 1—20 das Wort.

*) S. Sobelewsky, Rechenstudien. Glogau 1852. — Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht. Leipzig 1864. — Egger, Methodisch-praktisches Rechenbuch. Bern 1858. — Wulkow in Magers Pädagogischer Revue 1852. — Dr. Bartholemäi nennt die Grube'sche Methode „ein Instrument, mit dem nur Meister umgehen können".

Adam, Sobelewsky u. a. m. vortheilhaft aus, daß sie an die Stirn jeder neuen Uebung eine streng abgestufte Folge der Uebungen in Form von Uebersichten und Repräsentanten stellen.

21. IX. **Bei den grundlegenden Elementen ist bis zur völligen Beherrschung zu verweilen.**

In der streng stufenmäßigen Entwickelung und Weiterführung des Rechnens liegt die Nothwendigkeit begründet, die Elemente desselben möglichst sicher und fest zu legen. Sie sind die Fundamente, auf denen der Weiterbau ruht. In keinem Unterrichtsgegenstande rächt sich das Hasten und Uebereilen so empfindlich und nachhaltig, als im Rechnen. Ist es nicht eine niederbeugende Erfahrung, daß, trotz der 3 bis 4 Rechenstunden wöchentlich, viele Kinder, selbst in den Oberklassen gehobener Volksschulen, in den Operationen im ersten Hundert so langsam und unsicher sind? daß sie stocken, wenn gefordert wird: 37 + 59, 91 — 46, 4 × 18, 76 : 4? Und doch bewegen sich die meisten Rechnungen und Berechnungen des praktischen Lebens in dem kleinen Cirkel von 1—100. Die Schuld liegt allein an dem unsoliden, schwankenden, nicht tief und fest gegründeten Unterbau. Man ist über den ersten Zehner, in dem doch die Präexistenz aller Operationen liegt, ebenso schnell hinweggegangen, wie über den zweiten mit seinen Grundaufgaben der Addition und Subtraktion. Man hat versäumt, die Resultate derselben bis zur äußersten Fertigkeit und absoluten Sicherheit einzuüben und gedächtnißmäßig einzuprägen. Es fordert eben auch das Rechnen, wie jeder andere Unterricht, seine Memorierstoffe, d. h. ein gewisses Maß positiven Wissens und unverlierbaren Eigenthums, ein immer parates Handwerkszeug. Dazu gehört selbstverständlich das Einmaleins*) und das Einsdurcheins, in denen sofortiges, schlagfertiges Können erzielt werden muß. In der völligen Beherrschung der vier „Einsen" („Einsundeins", „Einsvoneins", „Einmaleins", „Einsdurcheins" oder „Einsineins"), in der fast bewußtlosen, mechanischen Geläufigkeit der elementaren Operationen mit den Grundzahlen, in dem gedächtnißmäßigen Angeben aller Summen, Differenzen, Produkte und Quotienten im Bereiche des ersten Hunderts, liegt das ganze Geheimniß aller Rechensicherheit und Rechenfertigkeit in den Operationen mit größeren Zahlen. „Wer das Kleine nicht acht't, hat des Großen nicht Macht." — Aber auch jede andere Rechenart hat ihre Elemente, ihren Grundstock elementarer Uebungen, die erst zum vollen, klaren Verständniß und zur völligen, mechanischen Fertigkeit gebracht werden müssen, wenn ihre nachfolgenden Stufen eine solide Basis haben sollen. Zu

---

*) Nach Adam Riese ist das Einmaleins Schlüssel und Fundament des ganzen Rechnens: „Lerne fleißig das Einmalein, so wird dir alle Rechnung gemein". Aber es soll nicht gedächtnißmäßig angeeignet, sondern vom Schüler durch wiederholtes anschauliches Zuzählen der gleichen Summanden selbständig gebildet und ausgerechnet und auf diesem Wege von ihm auch wieder gefunden werden, wenn es seinem Gedächtnisse entschwunden ist. Um es zum Eigenthum desselben zu machen, bedarf es in der Schule der vielseitigsten Durcharbeitung und tüchtigsten Uebung. Versäumniß der Entwickelung und Uebung macht das Einmaleins zum schweren Kreuz des Lehrers und der Schüler.

diesen Elementarübungen ist auch immer wieder zurückzukehren; denn fleißige Repetitionen sind vor allem beim Rechenunterrichte nothwendig, und das Repetieren der Elemente muß einen integrierenden Theil jeder Rechenstunde bilden. Es ist das Kontrolieren des „eisernen Bestandes“, mit dem der Schüler wirtschaften soll. Daß diese Wiederholungen den Schülern interessant gemacht werden, und daß sie nicht zu einer geistlosen Wiederkäuerei oder zu einer die Freudigkeit des Kindes erschlaffenden Pedanterie herabsinken, ist wesentlich des Lehrers Sache.

22. Zu den grundlegenden Elementen gehört besonders auch die genaue Kenntniß des Zehnersystems. Wenn diese überhaupt Recheneinsicht und Rechenfertigkeit in ganz außerordentlicher Weise fördert, so ist sie nach Einführung der decimalen Währungen geradezu unumgänglich nothwendig geworden. Unser Volk mißt, wiegt, zahlt decimal; es muß decimal rechnen, — decimal denken lernen. Hiernach ist die Frage, ob die Decimalbruch-Rechnung auch in die einfachsten Schulverhältnisse einzuführen ist, müßig. Die Decimalbrüche sind Systembrüche, also Brüche, welche dem Grundgesetz des dekadischen Zahlensystems unterliegen. Demselben Gesetz folgt aber auch die Eintheilung der Münzen, Maße und Gewichte. Deshalb ist die Bekanntschaft mit den Decimalbrüchen allgemeines Bedürfniß, und es ist nothwendig, die Decimalbruch-Form — mit den gemeinen Brüchen — von Anfang an in den Rechenunterricht aufzunehmen, wenn auch in der einfachsten angewandten Form, also sie nicht, wie es in mehreren Rechenbüchern geschehen, an das Ende des Kursus für das Volksschulrechnen zu stellen. Denn es gewähren diese Brüche, da sie wie ganze Zahlen geschrieben werden, dieselben Vortheile und Erleichterungen, welche bei dem Rechnen mit ganzen Zahlen auftreten, sie gewähren außerdem noch ganz besondere eigenthümliche Abkürzungen, die in dem Wesen des Zehnersystems begründet sind. Auf jeder Stufe erfahren die Decimalbrüche eine zweckmäßige Erweiterung, bis sie im Anschlusse an die entsprechenden Lehrstücke der gemeinen Bruchrechnung einer eingehenden und zusammenfassenden Behandlung unterliegen, wie das auch von Kentenich, Menzel, Böhme u. a. m. bereits ausgesprochen und verwirklicht ist. Es ist daher eine ungerechtfertigte pädagogische Enthaltsamkeit, den Kindern des Volkes in Stadt und Land ferner die praktischen Vortheile der Decimalbruch-Rechnung vorzuenthalten. Wir Lehrer müssen die Pioniere der Dekadik werden und durch straffe Koncentrierung des Rechenstoffes um das dekadische System den gebieterischen Forderungen des Lebens Rechnung tragen. Haben wir früher die 12, 15, 30 2c. poussiert, jetzt ist die 10, 100 und 1000 in die Rechte dieser Zahlen getreten *).

23. X. Jede Rechenstunde soll eine Sprechstunde und eine Schönschreibstunde sein.

---

*) Siehe die Behandlung der Zahl Hundert in A. Böhmes „Anleitung zum Unterrichte im Rechnen“ (8. Aufl., 1873), S. 64 ff.

Ob der Lehrer im Unterrichte weiter schreiten oder ob er bei dem behandelten Stoffe länger verweilen muß, hängt, wie oben bereits gesagt wurde, von dem erlangten Verständnisse der Schüler und der erworbenen Sicherheit und Fertigkeit ab. Das Verständniß gibt sich aber in erster Linie durch die Sprache kund. Aus der Sprachweise, aus der Art der mündlichen Darstellung kann der Lehrer einen Schluß auf den Grad ihres Verständnisses machen. Ist diese unklar und unbestimmt, unbeholfen und stockend, breit und weitschweifig, ohne Farbe und Accent, so ist das ein sicheres Kennzeichen, daß Einsicht und Verständniß fehlten. Das Wort gibt dem Gedanken die Form und macht ihn objektiv. Ist also der Gedanke klar, so wird ihn auch das Kind in klaren, bestimmten Worten aussprechen können, und umgekehrt. Absurd ist die Entschuldigung, etwas deutlich verstanden zu haben, ohne es aussprechen zu können; denn wortarm ist unsere Sprache nicht, sie hat Worte für jeden Gedanken, für jede Vorstellung. — Hiernach würde es also fehlerhaft sein, wollte sich der Lehrer, wenn es sich z. B. um die Aufgabe handelte: 300 M. brachten in $4\frac{2}{3}$ Jahren 84 M. Zinsen; zu wieviel % waren sie ausgeliehen? mit folgender Auflösung begnügen: Ich dividiere die Zinsen durch die Anzahl der Jahre, also 84 durch $4\frac{2}{3} = 18$; dann dividiere ich noch einmal durch 3 und erhalte 6. — Bei solcher Auflösung ist weder von klarem Denken, noch von klarem Sprechen die Rede *). Die denkrichtige und verständige Lösung würde sich so gestalten: 300 M. brachten in $4\frac{2}{3}$ oder $^{14}/_{3}$ Jahren 84 M. Zinsen; in $^{1}/_{3}$ Jahren brachten 300 M. den 14. Theil = 6 M.; in $^{3}/_{3}$ oder 1 Jahre 3×6 M. = 18 M.; 100 M. aber brachten den 3. Theil von 18 M. = 6 M. Um ein derartiges Rechnen zu erzielen, empfehlen wir dem Lehrer das Studium des Büchelchens von Hentschel: „100 Rechenaufgaben elementarisch gelöst", rathen ihm aber auch, nach dieser Weise nicht allein das mündliche Vorrechnen der Schüler im allgemeinen recht fleißig zu üben, sondern dasselbe auch so einzurichten, daß nach dem Vorrechnen der befähigten Schüler besonders durch Nachrechnen die schwächeren Schüler unter die logische Zucht der Sprache gestellt werden. Dabei enthalte er sich soviel als möglich des Einhelfens, weil man die Meinung des Wissens und Könnens erweckt, das doch nicht vorhanden ist. „Alles Leiten, Gängeln, Dazwischenreden und Drängen zur Antwort, stört den Gedankenablauf, und es ist psychologisch begründet, daß die Hilfe, welche geboten wird, um so mehr nöthig bleibt, je länger sie geleistet wird" (Dr. Bartholomäi). Wenn so der Lehrer selbständiges, bestimmtes, korrektes, betontes Sprechen mit Energie fordert, wenn er ab und zu die Auflösungen vollständig wörtlich, mit allen Schlüssen, aber kurz und bündig, niederschreiben läßt, dann steht sein Rechenunterricht im Dienste des Sprachunterrichtes und fördert diesen. Größere zusammengesetzte Aufgaben müssen vor dem Ausrechnen gegliedert, d. i. in ihre Unteraufgaben zerlegt, und es muß der Gang, der ganze Verlauf der Rechenarbeit festgestellt werden.

*) Ueberhaupt ist nicht zu dulden, daß die Kinder bei der Auflösung und dem Beweise schlechthin die Operationen nennen, die mit den Zahlen anzustellen sind, sondern dieselben müssen durch das Ergebniß der Schlüsse bedingt werden.

Wir machen noch auf einige specielle Verstöße gegen die Forderung des denkrichtigen Sprechens aufmerksam.

a) Die Schüler verwechseln die Faktoren. Sie rechnen: Wenn 1 Mtr. Kattun 90 Pf. kostet, so kosten 6 Mtr. 90 × 6 (Mtr.?), statt 6 × 90 Pf. b) Die Schüler verwechseln Theilen und Messen. Sie rechnen: Wenn das Loth 8 Pf. kostet, so kauft man für 56 Pf. den 8. Theil von 56 (Pf.?); statt: man kauft so viel Loth, als 8 Pf. in 56 Pf. enthalten ist. Oder sie rechnen: Wenn 8 Loth 56 Pf. kosten, so kostet 1 Loth so viel Pf., als 8 in 56 enthalten ist; statt: so kostet 1 Loth den 8. Theil von 56 Pf. c) Die Schüler verwechseln Einzahl und Mehrzahl. Sie sprechen: 7 + 9 sind (statt ist) 16; 15—9 sind (statt ist) 6; 7 × 8 sind (statt ist). Oder: Wenn 1 Gramm 4 Pf. kosten (statt kostet); wenn 100 M. Kapital 5 M. Zinsen bringen, so bringen 1 M. (statt bringt) ꝛc. d) Die Schüler machen Redensarten, indem sie weitläufig ihre Thätigkeit im voraus ankündigen: „ich zerlege“, „ich mache gleichnamig“, oder „ich suche den Generalnenner“, „ich richte ein“, „ich nehme zuerst“, „ich sehe zu“ und wie das Heer der zeitraubenden, verwirrenden Operationsphrasen in der ersten Person weiter lautet.

24. Unserer obigen zweiten Forderung gemäß hat der Lehrer darauf zu halten, daß die Operationszeichen (× — + :) und die Ziffern recht deutlich, letztere auch, falls es die Operation (Addition und Subtraktion) verlangt, in gerader Linie vertikal untereinandergeschrieben, daß die Bruchstriche sauber gezogen und die Größenbenennungen in der bestimmten Abkürzung dargestellt werden, daß das Verfahren übersichtlich sei und dem Gange der Auflösung entspreche ꝛc. Letzteres namentlich erleichtert dem Lehrer die Durchsicht und gibt ihm ein Mittel an die Hand, die Richtigkeit und Klarheit der Auffassung zu kontrolieren. Ferner muß der Lehrer, der es mit der obigen Forderung genau nimmt, verlangen, daß das gefundene Resultat am Ende der Rechnung noch einmal abgeschrieben werde, und zwar mit Wiederaufnahme der in der Aufgabe gestellten Frage, so daß ein vollständiger Satz entstehe, und endlich, daß die Rechenhefte, welche die schon auf der Tafel gerechneten und für richtig befundenen Exempel enthalten und vom Lehrer von Zeit zu Zeit angesehen werden müssen, recht sauber und reinlich gehalten werden. Unreinliche, besudelte und schlecht geschriebene Rechenhefte geben Zeugniß, daß dem Lehrer der ästhetische Sinn und die nöthige Umsicht fehlt, wogegen die Sauberkeit der Bücher ein sicheres Erkennungszeichen einer guten Disciplin und eines gewandten Lehrgeschickes sind. Deutliche Ziffern und schöne Schrift sind zudem ein nicht zu unterschätzendes Bewahrungsmittel vor Rechenirrthümern.

Daß die Rechenbücher der Kinder übrigens nicht zum Diktieren unverstandener Regeln und nicht zum häuslichen Auswendiglernen benutzt werden dürfen, versteht sich von selbst. Es ist zwar wahr: „Was man Schwarz auf Weiß besitzt, kann man getrost nachhause tragen“; allein es ist auch wahr, daß eine derartige Diktiermethode eine Unmethode ist. Selbst das Diktieren der Aufgaben sollte soviel wie möglich vermieden werden. Die Zeit ist zu kostbar, und die Anschaffung eines gedruckten Aufgabenheftes ist deshalb für die Schüler nicht allein empfehlenswerth, sondern sogar nothwendig. Die Wichtigkeit einer solchen in der Hand der Schüler befindlichen Aufgabensammlung liegt sonnenklar am Tage; denn ein derartiges, nach pädagogischen Grundsätzen geordnetes

Exempelbuch erspart dem Schüler, wie dem Lehrer, nicht allein viele Zeit, die zu Besserem verwendet werden kann, sondern befördert auch die Selbstthätigkeit und Rechengewandtheit und gibt Stoff bei Beschäftigung mehrerer Abtheilungen im Rechenunterricht und zu häuslichen Uebungen. Inbetreff der letzteren möchten wir dringend vor massenhaften Pensen warnen und dem Lehrer empfehlen, die zu stellenden Aufgaben vorher nach ihrer Schwierigkeit zu prüfen und die Art ihrer Lösung durchzusprechen. Zu keiner häuslichen Arbeit wird mehr Hilfe begehrt und gewährt, als zum Rechnen. Mit der Selbständigkeit ist es aber dann am Ende. Es ist nun keineswegs nothwendig, daß das betreffende Aufgabenbuch Exempel in Ueberfülle habe; denn eine derartige Sammlung soll weniger erschöpfend, sondern mehr anregend sein; aber wünschenswerth ist es, wenn dasselbe auch zum mündlichen Rechnen benutzt werden kann. Der Lehrer ist zeitweise des Aufgabenstellens überhoben, das ist Zeit- und Kraftersparniß; die Schüler sind der drückenden Last des Aufgabenmerkens los und können sich beim Aufsuchen der Lösung freier bewegen, das ist ein intellektueller Gewinn. Für die einklassige Volksschule, in der mindestens vier Abtheilungen gleichzeitig zu beschäftigen sind, ist diese Einrichtung des Handrechenbuches der Kinder von besonderer Bedeutung. Während zwei Abtheilungen das Erlernte schriftlich üben, rechnen die übrigen Abtheilungen mündlich, entweder unter Leitung des Lehrers, oder eines Helfers, oder still für sich, und notieren nur das Resultat. Wünschenswerth ist ferner, daß das für die Hand des Lehrers bestimmte Rechenheft unmittelbar neben jeder Aufgabe auch das „Facit" derselben enthält. Welche Erleichterung und welche Vortheile ein solches Beieinanderstehen von Frage und Antwort gewährt, wird der Praktiker leicht zu beurtheilen verstehen.

Nach obenstehenden Grundsätzen und untenstehendem Lehrplane, sowie in vorstehender Einrichtung ist das „Rechenbuch für die abschließende Volksschule von Hentschel und Jänicke" (6 Hefte, à 16 u. 20 Pf.; Leipzig, Merseburger) bearbeitet, das bereits in vielen Volksschulen von Stadt und Land gebraucht wird und auch dem Rechenunterrichte in unserer Seminarschule zugrunde gelegt ist.

Lehrplan für den Unterricht im Rechnen.

Der Gang des Unterrichtes und die Gliederung des Stoffes wird nach dekadischen Kreisen bestimmt. Zahlenkreis: a) von 1—10; b) von 1—20; c) von 1—100; d) 1—1000; e) der unbegrenzte Zahlenraum.

Innerhalb jedes dieser Zahlengebiete ist der Schüler in allen Arten und Formen der Zahlenbildung und Zahlenveränderung zu üben, soweit diese dem Grade seiner geistigen Fähigkeiten entsprechen. Jedes neue Zahlengebiet gestaltet sich zu einer Weiterentwickelung des vorhergegangenen und bringt immer reichere Entfaltung der verschiedensten Zahlenkombinationen, deren Keime im Boden des ersten Zehners liegen. So ordnet sich der Unterricht, von der Eins ausgehend und allmählich in immer weiter gezogenen koncentrischen Ringen fortschreitend, zu einem organisch zusammengefügten Ganzen mit drei Hauptstufen: Fundament, Stockwerk, Dach, die der Dreitheilung der Volksschule und der Entwickelung des kindlichen Geistes kongruent sind:

1. Die Unter- oder Anschauungsstufe, der grundlegende Unterricht (1.—3. Schuljahr), enthält die Operationen in den Zahlenkreisen von 1—10, 1—20, 1—100.
2. Die Mittel- oder Vorstellungsstufe, der weiterführende Unterricht (4.—5. Schuljahr), umfaßt die Operationen im ersten Tausend und im unbegrenzten Zahlenraum.
3. Die Ober- oder Urtheilsstufe, der abschließende Unterricht (6.—8. Schuljahr), gibt eine zusammenfassende und tiefergehende Specialbehandlung der Bruchrechnung, sowie der Rechnungen des bürgerlichen Lebens.

Erstes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 1—20, und zwar im ersten Semester die vier Species im Zahlenkreise von 1—10, im zweiten von 1—20.

Der erste Zehner.

Erster Gang durch den Zahlenraum von 1—10: Auffassen und Benennen der Grundzahlen.

Mündliche Uebungen: a) Veranschaulichungen des Werthes der Zahlen von 1—5. b) Anwendung der gewonnenen Anschauung. c) Durchsprechen der Zahlenreihe vor- und rückwärts. d) Erweiterung und Einübung des Zahlenumfanges von 5—10, durch Anschauen, Anwenden, Zählen. e) Zählen vor- und rückwärts innerhalb kleiner Abschnitte aus der Zahlenreihe. f) Zählen mit Ueberspringen einer oder mehrerer Zahlen oder mit Weglassung bestimmter Zahlen. g) Betrachten und Angeben des Verhältnisses einer Zahl zu den Nachbarzahlen.

Schriftliche Uebungen: a) Darstellung der Zahlenreihe in verschiedenen Zeichen und verschiedener Form. b) Zeichnen sogenannter Zahlenbilder. c) Darstellen einfacher Figuren durch eine bestimmte Anzahl von Strichen.

Zweiter Gang durch den Zahlenraum: Zerlegen der Zahlen und die daran geknüpften Operationen: Addieren und Subtrahieren.

Mündlich: a) Anschauliche Zerlegung jeder Zahl der Reihe nach in zwei Elemente und Anknüpfen der Addition und Subtraktion an jede Zerlegung. Die gewonnenen Resultate müssen durch unausgesetzte Uebung Sache des Gedächtnisses werden und ihre sofortige Anwendung auf wirklich bekannte Verhältnisse aus dem Lebens- und Anschauungsbereiche der Schüler finden. b) Reihen-Additionen und Subtraktionen. c) Freies Zuzählen und Abziehen in reinen, benannten und angewandten Aufgaben. d) Erweiterte und vermischte Aufgaben in reinen und eingekleideten Zahlen.

Schriftlich: a) Zeichnen der Zahlenbilder in bestimmter und freier Form mit verschiedenen Zeichen (Punkte, Ringe, Kreuze 2c.). b) Schreiben der Ziffern. c) Additions- und Subtraktions-Reihen.

Dritter Gang durch den Zahlenraum: Zerfällen der Zahlen und die daran geknüpften Operationen: Multiplicieren und Dividieren.

Mündlich: a) Anschauliche Zerfällung jeder Zahl in Einer und Anknüpfen der Multiplikation und Division mit Eins. b) Anschauliche Zerfällung der 4, 6, 8, 10 in Zweier, der 6 und 9 in Dreier, der 4 und 8 in Vierer, der 5 und 10 in Fünfer, und Anknüpfen der Multiplikation und Division mit 2, 3, 4 und 5. c) Auffassen jeder Zahl als Kollektivzahl und Anknüpfen der Multiplikation. Die vielseitigste Uebung muß auch hier das gedächtnißmäßige Einprägen und Behalten der entwickelten Resultate fördern. d) Freies Multiplicieren und Dividieren mit reinen und konkreten Werthen. e) Multiplikations- und Divisions-Reihen. f) Erweiterte und vermischte Aufgaben. g) Reihen-Anwendungen beider Operationen zu den einfachsten Formen der multiplikativen und divisiven Regeldetri (Schluß von der Einheit auf die Mehrheit und von der Mehrheit auf die Einheit).

Die beiden Formen des Messens und Theilens werden von Anfang an scharf auseinandergehalten. In Betreff des Messens (Enthaltenseins), werden drei Fragen stereotyp: a) Wievielmal ist eine gegebene Zahl in einer anderen enthalten? b) Welche Zahl ist so- und sovielmal in einer gegebenen Zahl enthalten? c) In welcher

andern Zahl ist eine gegebene Zahl so= und sovielmal enthalten? Inbetreff des Theilens ist zu fragen: a) Von welcher Zahl ist eine gegebene Zahl ein bestimmter Theil? b) Welcher Theil ist eine gegebene Zahl von einer andern? c) Wieviel beträgt ein bestimmter Theil von einer gegebenen Zahl?]

Schriftlich: a) Reihenaufgaben. b) Freie Aufgaben von der Wandtafel, von Zifferstäben oder aus der Rechenfibel.

Vierter Gang durch den Zahlenraum: Die ersten Elemente der Brüche.

Nur mündlich: a) Einführung, Erläuterung und Anwendung der Ausdrücke Halbe, Viertel, Achtel im Anschluß an das Dividieren. b) Anschauliche Entwickelung der Halben, Viertel und Achtel. c) Zusammenzählen und Abziehen der aufgefaßten gleichnamigen Bruchwerthe.

Vielfache Anwendung auf wirkliche Verhältnisse.

Der zweite Zehner.

Erster Gang durch den Zahlenraum von 1, resp. 11—20: Auffassen und Benennen der Zahlen.

Mündlich: a) Veranschaulichen der Begriffe Einer und Zehner. b) Anschauliches Bilden der Zahlen von 11—20. c) Auflösen und Zusammenfassen in und außer der Reihe. d) Zählen vorwärts und rückwärts, auch von verschiedenen Anfangspunkten und mit Ueberspringen und Weglassen. Gerade und ungerade Zahlen. e) Zählen konkreter Größen. f) Betrachten und Angeben des Verhältnisses einer Zahl zu den Nachbarzahlen, resp. Bestimmung der Lage einer Zahl.

Schriftlich: a) Schreiben der Zahlen vor= und rückwärts, ohne und mit Ueberspringen; gerade und ungerade Reihen. b) Schreiben von Auflösungs= und Zusammenfassungs=Reihen.

Zweiter Gang durch den Zahlenraum: Zerlegen und Anknüpfen der Addition und Subtraktion.

Mündlich: a) Anschauliche Zerlegung jeder Zahl in zwei Elemente. (Alle Möglichkeiten dieser Art werden erschöpft und die daraus resultierenden Zahlenveränderungen an jeden einzelnen Fall sofort angeschlossen, bis zur Schlagfertigkeit geübt und angewendet.) b) Reihenbildungen für Addition und Subtraktion, letztere auch in der Form des Unterschiedes. c) Freies Zuzählen und Abziehen mit reinen und realen Größen, auch mit wechselnden Ausdrucksweisen bei den reinen Operationen. d) Erweiterte und vermischte Aufgaben, besonders verbundenes Addieren und Subtrahieren.

Schriftlich: a) Additions= und Subtraktionsreihen. b) Verbundenes Addieren und Subtrahieren. c) Aufgaben von der Wandtafel, von Zifferstäben oder aus der Rechenfibel.

Dritter Gang durch den Zahlenraum: Zerfällen der Zahl und Anknüpfen der Multiplikation und Division.

Mündlich: 1) Die Zwei bis Zwanzig. a) Anschauliche Zerfällung der geraden Zahlen in Zweier und Anknüpfung des Vervielfältigens, Theilens und Messens. Jedes gefundene Resultat ist in lebendige Beziehung zur Wirklichkeit zu setzen, soweit diese im Anschauungskreise liegt. b) Einübung der Zweierreihe in verschiedener Form. c) Freie Aufgaben in reinen, benannten und angewandten Zahlen, auch in der einfachsten Form der Regeldetri. d) Dividieren mit Resten. — 2) Die Drei bis Achtzehn, die Vier bis Zwanzig u. s. w., in demselben Stufengange, in derselben Weise und in denselben Uebungen, wie die Zwei.

Schriftlich: a) Reihenaufgaben, später auch mit Addieren und Subtrahieren verbunden. b) Reihenaufgaben mit Resten. c) Aufgaben von der Wandtafel, von Zifferstäben und aus der Rechenfibel.

Vierter Gang durch den Zahlenraum: Erweiterung der ersten Elemente der Brüche.

Nur mündlich: a) Wiederholung und Weiterführung der Halben, Viertel und Achtel. b) Einführung, Erläuterung und Anwendung der Bruchtheil=Frage für Drittel und Sechstel, Fünftel und Zehntel. c) Anschauliche Entwickelung und Auffassung der Drittel und Sechstel, Fünftel und Zehntel. d) Zusammenzählen und Abziehen der aufgefaßten gleichnamigen Brüche. Bei dem Zusammenzählen geht

die Summe der Brüche nie über das Ganze hinaus; bei dem Abziehen findet keine Auflösung eines Ganzen statt.) e) Verwandeln der Ganzen in Bruchtheile und der unechten Brüche in Ganze.

Alle Uebungen selbstverständlich in benannten und reinen Größen.

Den Abschluß des zweiten Zehners bildet eine Wiederholung nach Grube'scher Methode.

Zweites Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenraume von 1—100, und zwar im ersten Semester Addieren und Subtrahieren, im zweiten Multiplicieren und Dividieren und Weiterführung der Elemente des Bruchrechnens *):

1. Einführung in den Zahlenraum: a) Anschaulicher Aufbau des ersten Hunderts durch Zehner. b) Ausbau jedes Zehners durch Einer. c) Auflösen und Zusammenfassen. d) Zählen vor- und rückwärts in kleinen Abschnitten mit dazwischenliegenden Uebergängen in einen neuen Zehner, mit Ueberspringen oder Weglassen einer oder mehrer Zahlen. Gerade und ungerade Zahlen. e) Bezeichnung der Lage einer Zahl.
2. Addieren: a) von zwei Summanden. Durcharbeitung methodisch abgestufter Uebungsgruppen. Benannte und angewandte Aufgaben schließen sich jeder Uebungsgruppe sofort an. b) Reine und angewandte Reihen. c) Freie Aufgaben, auch mit Hilfe einer Zahlentabelle. d) Addieren von drei und mehr Summanden.
3. Subtrahieren: a) Durcharbeitung methodisch abgestufter Uebungsgruppen. b) Reihenbildungen. c) Fortgesetzte Subtraktionen. d) Verbundene Additions- und Subtraktionsreihen.
4. Multiplicieren: a) Bildung von Produkten aus zwei Grundzahlen: das kleine Einmaleins. Anschauliche Entwickelung und rationelle Einübung desselben; letztere in den verschiedensten reinen und angewandten Formen, auch in Resolutionsreihen auf Grund der Anschauung der Münzen, einiger Maße und Gewichte. b) Bildung von Produkten aus Grundzahlen und Zehnerzahlen. c) Reihenbildungen. d) Multiplicieren in Verbindung mit Addieren und Subtrahieren. e) Freie Aufgaben, auch in der Form der Regeldetri.
5. Dividieren: a) Anschauliche, theilweis wiederholende Entwickelung der Quotienten aus der Zweier-, Dreier-, Vierer- u. s. w. Reihe (durch das Einmaleins bereits vorbereitet). b) Reihenbildungen, auch in der Form der anschaulichen Reduktion. c) Freie Aufgaben mit Messen und Theilen. d) Anwendung auf Regeldetri. e) Dividieren mit Resten. f) Theilen und Messen der Zahlen außerhalb des Bereiches des kleinen Einmaleins.
6. Bruchrechnen: a) Auflösen ganzer Zahlen in Brüche. b) Verwandeln unechter Brüche in ganze Zahlen. c) Addieren und Subtrahieren gleichnamiger Brüche. d) Vervielfachen der einfachen und mehrfachen Theile eines Ganzen.

Drittes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Species im Zahlenraum von 1—100 in mehrfach benannten Zahlen und zwar im ersten Semester Addieren und Subtrahieren, im zweiten Multiplicieren, Dividieren und Weiterführung des Bruchrechnens:

1. a) Addieren reiner und einfach benannter Zahlen zur Befestigung und Weiterführung. b) Resolvieren und Reducieren mit den Währungszahlen 10, 12, 15. c) Zurückführen gebräuchlicher Bruchtheile der Kollektivsorten auf kleinere Sorten. e) Addieren ungleich benannter Zahlen, zunächst nur zwei Sorten. Es kommen zur sinnlichen Vorführung und Durcharbeitung Mark und Pfennige, Kilogramm und Pfund, Dekagramm (Loth) und Gramm,

---

*) Für die schriftliche Uebung verweisen wir auf die Rechenhefte für die Hand der Schüler, die nach obigem Lehrplane gearbeitet sind.

Scheffel und Liter, Hektoliter und Liter, Tag und Stunde, Wochen und Tage, Jahr und Monat, Dutzend und Stück, Schock und Mandel, Mandel und Stück.

2. a) Subtrahieren reiner und einfach benannter Zahlen zur Befestigung und Weiterführung. b) Subtrahieren ungleichnamiger benannter Brüche der Kollektivsorten unter Zurückführung derselben auf kleinere Sorten. c) Die Anfänge der Zeitrechnung. Berücksichtigung der drei Hauptfälle: Zeitdauer, Anfangs- und Endpunkt.
3. a) Multiplicieren reiner und einfach benannter Zahlen zur Befestigung und Weiterführung. b) Zerlegung der Zahlen in Grundfaktoren und Zusammensetzung der letzteren zu Produkten. c) Multiplicieren einfacher und mehrfacher Bruchtheile von Kollektivsorten durch ganze Zahlen. d) Multiplicieren mehrfach benannter Zahlen.
4. a) Division reiner und einfach benannter Zahlen, vorherrschend durch einstelligen Divisor, zur Befestigung und Weiterführung. b) Wiederaufnahme der Produkten- und Primzahlen. c) Dividieren ungleichnamiger benannter Bruchtheile unter Zurückführung auf kleinere Sorten durch ganze Zahlen. d) Theilen mehrfach benannter Zahlen.
5. Bruchrechnen: a) Verwandeln und Einrichten ganzer und gemischter benannter Zahlen in Brüche. (Beschränkung auf /2, /4, /5, /10). b) Verwandeln benannter unechter Brüche in ganze und gemischte Zahlen. c) Wiederholung der Elemente der vier Species mit gemeinen Brüchen. d) Entwickelung der einstelligen, reinen und angewandten Decimalbrüche und Elementaroperationen mit denselben.

Viertes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Species im unbegrenzten Zahlenraume, mit einfach und mehrfach benannten Zahlen. Weiterführung der Elemente der Decimalbrüche. Im ersten Semester die Operationen im ersten Tausend, im zweiten im unbegrenzten Zahlenraum.

Das erste Tausend:

1. Einführung in den Zahlenraum: a) Aufbau durch Hunderte und Ausbau derselben durch Zehner und Einer. b) Auflösen, Zusammenfassen, Bestimmen der Lage einer Zahl, Zählen.
2. a) Addieren reiner und einfach benannter Zahlen. b) Resolvieren und Reducieren mit sämtlichen Währungszahlen. c) Addieren mehrfach benannter Zahlen.
3. a) Subtrahieren reiner und einfach, b) mehrfach benannter Zahlen. c) Wiederaufnahme und Erweiterung der Zeitrechnung.
4. a) Multiplicieren reiner und einfach, b) mehrfach benannter Zahlen. c) Preis-, Gewinn-, Verlust-, Rabatt-, Zinsrechnung in der Form der einfachen Multiplikations-Regeldetri (Schluß von der Einheit auf die Vielheit), ohne Brüche.
5. a) Dividieren reiner und einfach, b) mehrfach benannter Zahlen. c) Die bürgerlichen Rechnungsarten wie unter 4c in der Form der einfachen Divisions-Regeldetri (Schluß von der Vielheit auf die Einheit, später Schluß von der Vielheit auf die Vielheit mit Zurückgehen auf die Einheit), ohne Brüche. d) Durchschnittsrechnung.
6. Bruchrechnen: a) Die Reste bei der Division werden in Bruchform ausgedrückt. b) Entwickelung der zweistelligen Decimalbrüche und Elementaroperationen mit denselben.

Der höhere Zahlenraum:

1. Nummerieren, höchstens bis 10 Millionen. Das Zehnersystem. Entwickelung der dreistelligen Decimalbrüche.
2. Die vier Species in reinen, einfach und mehrfach benannten Zahlen. Weiterführung der Zeit- und Durchschnittsrechnung der Regeldetri und der bürgerlichen Rechnungsarten.

3. Bruchrechnen: a) Theilung der Reste. b) Einführung der Decimalbrüche im Anschluß an das Nummerieren und das metrische System. c) Lesen und Schreiben der Decimalbrüche. Weiterführung der Elementarübungen mit denselben.

Fünftes Schuljahr. (Wöchentlich 4 Stunden.)

Ziel: Die vier Species in decimalen und in gemeinen Brüchen, und zwar im ersten Semester Vorübungen zum Bruchrechnen, Addieren und Subtrahieren mit Brüchen, im zweiten Multiplicieren, Dividieren und Regeldetri.

1. Zusammenfassende Wiederholung und weitere Ausführung der Vorübungen zum Bruchrechnen: a) Entstehung, Arten, Werthvergleichung der Brüche. b) Verwandeln der Ganzen und Einrichten der gemischten Zahlen. c) Zurückführen unechter Brüche auf Ganze und gemischte Zahlen. d) Bildung, Schreibung und Zerlegung der Decimalbrüche. e) Verwandeln der gemeinen Brüche in Decimalbrüche. f) Resolutionen und Reduktionen gemeiner und Decimal-Brüche. g) Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen der Brüche.
2. Addieren: a) mit gleichnamigen, b) mit ungleichnamigen, c) mit Decimalbrüchen in reinen, einfach und mehrfach benannten Werthen.
3. Subtrahieren: a) mit gleichnamigen, b) mit ungleichnamigen, c) mit Decimal-Brüchen in reinen, einfach und mehrfach benannten Größen. d) Weiterführung und Abschluß der Zeitrechnung.
4. Multiplicieren gemeiner und benannter, gemeiner und decimaler Bruchzahlen: a) durch Ganze, b) durch Brüche. c) Regeldetri.
5. Dividieren (Theilen und Messen); der Quotient ist: a) eine ganze Zahl, b) eine Bruchzahl. c) Regeldetri.
6. Die bürgerlichen Rechnungsarten im Anschlusse an die Regeldetri. (Schluß von einer Vielheit auf ein ganzes Vielfache oder auf einen aliquoten Theil desselben; Schluß von einer Vielheit auf eine andere durch den gemeinschaftlichen Theiler oder durch die Einheit.)

Sechstes Schuljahr. (Wöchentlich 3 Stunden.)

Ziel: Zusammenfassende Behandlung der Decimalbrüche und der Hauptfälle aus den bürgerlichen Rechnungsarten. Im ersten Semester die Decimalbrüche und die Anwendung derselben bei der einfachen und zusammengesetzten Regeldetri mit geraden und umgekehrten Verhältnissen. Abschluß der Durchschnittsrechnung. Im zweiten Semester Repräsentanten der Hauptfälle aus der Preis-, Ein- und Verkaufs-, Erwerbs-, Arbeits-, Wechsel-, Tausch-, Prozent-, Zins-, Termin-, Rabatt-, Tara-, Gesellschafts- und Mischungs-Rechnung.

Siebentes Schuljahr. (Wöchentlich 3 Stunden.)

Ziel: Abschließende Specialbehandlung der Decimalen und der bürgerlichen Rechnungsarten und die Elemente der Arithmetik.

Im ersten Semester Abschluß der Decimalbrüche und der Rechnungen des bürgerlichen Lebens, im zweiten: a) Bildung der Quadrate und der Kuben und Ausziehung der zweiten und dritten Wurzel, b) einfache Operationen mit entgegengesetzten Größen, c) Elemente der algebraischen Gleichungen, d) die leichtesten Fälle der arithmetischen Reihen *).

---

*) Auf verschieden organisierte Schulen vertheilt sich der Lehrstoff in folgender Weise:

A. Schulen mit sechs aufsteigenden Klassen:

VI.	Klasse,	einjähriger Kursus	1. Schuljahr,
V.	„	„ „	2. „
IV.	„	„ „	3. „
III.	„	„ „	4. „
II.	„	zweijähriger „	5. 6. „
I.	„	„ „	7. „

Literatur.

Wir stellen hier übersichtlich die bedeutendsten Erscheinungen auf dem Gebiete des Volksschulrechnens zusammen, soweit dieselben nach dem gegenwärtigen Münz-, Maß- und Gewichtssystem gearbeitet und uns zugesichte gekommen sind:

A. Lehrbücher und Anweisungen.

Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen. Leipzig, Merseburger. 4 M. 40 Pf. — Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Berlin, Müller. 4 M. — Menzel, Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen. Neu bearbeitet von Steinert. Berlin, Stubenrauch. 2 M. 50 Pf. — Adam, Anweisung zum Unterricht im Rechnen. Potsdam, Stein. 3 M. 50 Pf. — Stubba, Rechenbuch für Volksschulen. Leipzig, Kummer. 2 M. 80 Pf. — Scherer, Andeutungen zur Ertheilung des Rechenunterrichtes. Tauberbischofsheim, Lang. 2 M. — Fischer, Methodische Grammatik des Schulrechnens. Stuttgart, Steinkopf. 7 M. 20 Pf. — Klein u. Hoffmann, Rechenbuch für Seminaristen und Lehrer. Köln u. Neuß, Schwann. — Weiland, Uebungsbücher zur Zahlenlehre. Berlin, Schulze. 1 M. 60 Pf. — Bräunlich, Das volksthümliche Rechnen. Langensalza, Greßler. 5 M. 40 Pf. — Egger, Methodisch-praktisches Rechenbuch für schweizerische Volksschulen und Seminarien. Bern, Wiß, 1874.

B. Aufgaben-Sammlungen.

Blancke, Uebungsschule. Hannover, Schmorl. 1 M. 40 Pf. — Hentschel, Aufgaben zum Kopf- und Zifferrechnen. Leipzig, Merseburger. 60 Pf. — Schubert, Aufgaben zum Unterricht im Rechnen. — Schmidt, Aufgaben zum schriftlichen Rechnen. Wittenberg, Herosé. — Friedrichs, Klusmann u. Logemann, Rechenbuch für Unterklassen. Oldenburg, Stalling. — Adam, Aufgaben für das elementare Rechnen. Potsdam, Stein. — Stubba, Aufgaben zum Zifferrechnen. Bunzlau, Appun. 1 M. 50 Pf. — Langenberg, Rechenbuch für Töchterschulen. Leipzig, Langewiesche. 80 Pf. — Buchenau, Aufgaben zum bürgerlichen Rechnen. Halle, Gesenius. — Löser, Das Kopfrechnen in den deutschen Schulen. Weinheim, Ackermann. — Böhme, Uebungsbücher. Berlin, Müller. — Menzel, Aufgaben für das schriftliche Rechnen. Berlin, Stubenrauch. — Hästers u. Röhm, Rechenbuch für die deutsche Volksschule. — Scherer, Rechenaufgaben für Volksschulen. Tauberbischofsheim, Lang. — Munderloh u. Kräger, Rechenbuch. Oldenburg, Schulze. — Guth, Das verbundene Kopf- und Zifferrechnen. Stuttgart, Aue. 60 Pf. — Stubba, Algebraische Aufgaben. Altenburg, Pierer. — Wirth, Algebraische Aufgaben. Langensalza, Schulbuchhandlung. — Schütze, Algebraische Aufgaben mit elementarischen Lösungen. Ohrdruf, Aug. Stadermann jun. 1 M. — Lettau, Algebraische Aufgaben. Langensalza, Greßler.

B. Schulen mit fünf aufsteigenden Klassen:

V. Klasse,	einjähriger	Kursus	1. Schuljahr,
IV. „	„	„	2. „
III. „	zweijähriger	„	3. 4. „
II. „	„	„	5. 6. „
I. „	„	„	7. „

C. Schulen mit vier aufsteigenden Klassen:

IV. Klasse,	einjähriger	Kursus	1. Schuljahr,
III. „	zweijähriger	„	2. 3. „
II. „	„	„	4. 5. „
I. „	dreijähriger	„	6. 7. „

D. Schulen mit drei aufsteigenden Klassen, incl. einklassig Schulen:

III. Klasse,	dreijähriger	Kursus	1. 2. 3. Schuljahr,
II. „	zweijähriger	„	4. 5. „
I. „	dreijähriger	„	6. 7. „

Bei ungünstigen Schulverhältnissen der vier- und dreiklassigen Volksschule wird der Lehrstoff für das 7. Schuljahr in Wegfall kommen.

2. Die praktische Geometrie.

„In den meisten geometrischen Lehrbüchern herrscht Euklid, nicht Pestalozzi; die Gelehrsamkeit, nicht die Gedankenentwickelung; der objektive Gesichtspunkt, statt des subjektiven; die Universität, nicht die überallhin gehörende Elementarmethode; der meisternde Lehrstuhl, nicht die dienende Hebammenkunst. Ich bin ein Ketzer.“ Diesterweg.

Die Geometrie hat, wie jede andere Wissenschaft, ihren formalen und materialen Werth. Der materiale Nutzen der Geometrie für das Volk zeigt sich besonders in den Geschäften des bürgerlichen Lebens, denn die meisten bürgerlichen Gewerbe fußen auf mathematischen Lehren. Will der Maurer den kubischen Inhalt einer Mauer und daraus die Quantität der dazu erforderlichen Baumaterialien berechnen; will der Zimmermann ein Haus bauen, den Bauriß mit Kostenanschlag fertigen; will der Schreiner den Kubikinhalt eines Blockes und dessen Werth berechnen; will der Böttcher oder Klempner bestimmen, wie groß die zu fertigenden Gefäße werden sollen, damit sie eine bestimmte Quantität Flüßigkeit fassen; will der Schmied oder der Schlosser, der Maschinenbauer oder der Drechsler, der Tüncher oder der Glaser ꝛc. ꝛc. die gefertigten oder zu fertigenden Arbeiten berechnen und zeichnen: so sind ihnen, wie allen Handwerkern, welche in Holz, Stein, Metall ꝛc. arbeiten, geometrische Kenntnisse unentbehrlich, da außerdem durch unzuverläßiges Probieren Material, Geld, Zeit und kostbare Arbeitskraft vergeudet wird. Aber nicht allein dem Handwerker, sondern auch dem Landmanne muß es wünschenswerth sein, die Kenntniß der mathematischen Elemente zu besitzen. Der strebsame Landwirt empfindet den Mangel solcher Kenntnisse sehr schmerzlich, wenn er nicht im Stande ist, die Größe eines Ackerstückes, einer Wiese, eines urbar zu machenden Platzes und daraus den Ertrag und Werth desselben zu bestimmen, oder den Kostenbetrag eines Abzugsgrabens, einer Drainierung, eines auszustechenden Teiches ꝛc. zu berechnen. Bei den Anforderungen der Gegenwart sollte überhaupt jedem nur einigermaßen Gebildeten diese wissenschaftliche Grundlage nicht fehlen.

Noch höher als der materiale Nutzen ist aber die durch die Geometrie erzeugte formale Bildung anzuschlagen, denn der geometrische Unterricht weckt den Formensinn, schärft den Geist für Ebenmaß und Regelmäßigkeit und behütet den Menschen vor einem gedankenlosen und gleichgültigen Anschauen der Dinge; er hellt den Geist auf, schärft den Verstand, weckt das Nachdenken, bildet den Sinn für Wahrheit, Gründlichkeit und Ordnung und gibt dem Menschen Sicherheit im Urtheilen und Schließen, Selbständigkeit und Halt im Leben.

Soll der geometrische Unterricht diese Wirkungen erzeugen, dann ist freilich vor allem nothwendig, daß er in rechter Weise ertheilt werde, denn wo man keinen Werth auf die rechte Art und Weise der Unterrichtsertheilung legt, da treten dann jene befremdenden Erscheinungen zutage, die geradezu das Gegentheil von dem sind, was oben als das Ergebniß des geometrischen Unterrichtes bezeichnet wurde.

Die Klagen über die mangelhaften Erfolge des geometrischen Unter-

richtes sind von den verschiedensten Seiten lautgeworden. So wird es z. B. in der von Dr. Vogel und Fr. Körner herausgegebenen Zeitschrift „Die höhere Bürgerschule" als eine „vielfach gemachte Erfahrung" bezeichnet, daß „sowohl auf Realschulen als auf Gymnasien viele Schüler in der Mathematik nichts Genügendes leisten und bei allem Fleiße nicht im Stande sind, den Lehrer der Mathematik zu befriedigen". Auch K. Snell stimmt in der Vorrede zu seinem Lehrbuche der geradlinigen Planimetrie (Leipzig, Brockhaus) in die Klage ein, „daß der geometrische Unterricht vieler Lehrer, bei denen die Lehrmethode des Euklid zum Kanon der mathematischen Orthodoxie geworden sei, den Schülern nicht das Gefühl der Stärkung und edlen Kräftigung, sondern meistens nur das einer widerlichen, zwanghaften Anstrengung und einer gewaltsamen Gliederverdrehung verleihe, so daß das Studium mathematischer Werke bei Vielen den Eindruck einer Tortur des Denkens erzeugen. Und der bekannte Mager, welcher in seiner „Pädagogischen Revue" mit schneidender Schärfe die scholastische Pedanterie der alten Mathematiker geiselt, sagt, „daß die meisten jungen Leute gern eine Anzahl Peitschenhiebe aushalten würden, wenn sie dadurch Dispensation von den mathematischen Stunden erlangen könnten".

Solchen übereinstimmenden Klagen gegenüber ist es wohl in der Ordnung, daß man nach dem Grunde dieser Erscheinung fragt. In der Sache selbst, im geometrischen Lehrstoffe, kann der geringe Erfolg nicht liegen; denn trüge der Stoff die Schuld, dann müßten ohne Ausnahme alle Schüler den gerügten Mangel zeigen. In den Schülern kann der Grund auch nicht liegen. Zwar hat man die Behauptung aufgestellt, daß zum erfolgreichen Betriebe des geometrischen Unterrichtes besonders dafür organisierte Köpfe, auserlesene Geister und angeborene Talente nothwendig seien. „Dichter und Mathematiker müssen geboren werden", hat man gesagt. Freunde des geometrischen Unterrichtes haben diese Behauptung aufgestellt, vielleicht weil sie sich über den Besitz „ihres" mathematischen Talentes geschmeichelt fühlten, — die Feinde haben beigestimmt, weil sie geglaubt haben, sich dadurch am ersten über den Mangel ihrer geometrischen Kenntnisse zu trösten. In Wahrheit aber kann nichts falscher sein als die Behauptung, daß zum Verständniß der Geometrie ein besonderes Genie gehöre. „Wohl ist es wahr", sagt Falk, „daß der produktive mathematische Kopf ebenso gut wie der Dichter geboren werden muß; aber so gut Millionen von nicht produktiv-poetischen Köpfen die vorhandenen Gedichte verstehen und mit Entzücken lesen, ebenso gut muß jeder Mensch von gesundem Menschenverstande dazu befähigt sein, die einmal schon gefundenen mathematischen Sätze in sich aufzunehmen. Denn die ganze Mathematik beruht auf den einfachen Vorstellungen von Raum und Zahl; wer diese nicht begreifen kann, der ist ein Schwachsinniger; — die Verknüpfung der einzelnen Vorstellungen beruht auf den einfachsten logischen Denkakten; wer diese nicht auszuüben vermag, der ist ein unlogischer Kopf und wird auch in anderen Disciplinen nichts leisten." Der Forderung, als ob zum mathematischen Verständniß ganz besondere Geistesanlagen nöthig seien, kann man getrost die Behauptung gegenüberstellen, daß es kaum

eine Wissenschaft gibt, welche in ihren Elementen jedem ohne Ausnahme so verständlich und zugänglich gemacht werden kann, als gerade die Geometrie. In den Volksschulen mag man sich über den Vorzug zwischen Raum- und Zahlenlehre streiten; daß aber die Raumlehre leichter verständlich zu machen ist als die Zahlenlehre, darüber kann unter Sachverständigen kein Streit mehr sein. Ist die Raumlehre doch sogar den kleinsten Kindern zum Verständniß zu bringen, und hat doch der Gründer der Kindergärten, Fr. Fröbel, ganz entschieden einen praktischen Griff gethan, indem er seine hauptsächlichsten Anschauungsmittel aus dem Gebiete der Geometrie genommen hat. — Die Schwierigkeit und Fruchtlosigkeit des geometrischen Unterrichtes liegt also weder im Lehrstoffe noch in der Organisation des Lernenden. Sie liegt auch nicht in dem Wissensmangel der Lehrer, denn gerade auf diesem Gebiete wirken viele außerordentlich tüchtige Kräfte; sie liegt lediglich und allein in — der Methode. Die alte Euklidische Methode ist sicherlich, wenigstens für den Anfang, nicht geeignet, den Schüler mit Begeisterung für mathematische Wahrheiten zu erfüllen. Wo in aller Welt soll beim Schüler Lernfreudigkeit herkommen, wenn er gleichsam mit verbundenen Augen durch die labyrinthischen Gänge streng mathematischer Beweise geführt wird. Die weißen Linien, die der Lehrer seinen Schülern, indem er ihnen stundenlang den Rücken zukehrt, an die schwarze Wandtafel malt, vermögen im Schüler nicht das mindeste Interesse wachzurufen. Und die Lehrsätze, deren Inhalt der Schüler so wenig, wie die Beweise versteht, deren Nothwendigkeit oder Möglichkeit er durchaus nicht einzusehen vermag, können den Schüler unmöglich zur Lernlust reizen. Mit theilnahmlosem Blicke starrt er nach der mit Figuren bemalten Wandtafel, in seinem Gesichte spiegelt sich die Langeweile, und wenn der Schüler dann weiterhin seine Gefühle durch oft wiederholtes Gähnen kundgibt, wenn er unruhig wird, seine Nachbarn neckt, endlich die Lehrstunden versäumt und schließlich die Geometrie für einen so faden, trocknen und ungenießbaren Unterrichtsgegenstand hält, daß es ihm unbegreiflich erscheint, wie nur irgend ein vernünftiger Mensch an dieser Wissenschaft Gefallen finden kann: so kann man dies dem Schüler wahrhaftig nicht verdenken. Das Beste, was ein Lehrer in seinen Schülern wecken soll — die Lernlust —, weckt ein solcher Unterricht nicht; durch die Vorträge, in denen der Lehrer seinen Schülern vordenkt, ohne daß die Schüler ihrem Lehrer nachdenken, wird nichts weiter erreicht, als daß die Aufmerksamkeit eingeschläfert, das Interesse erstickt und die Unlust großgezogen wird. Von dem hohen Gewinne und dem große Reize des geometrischen Unterrichtes, der den Sinn und die Gedanken der Jugend öffnen soll, findet sich meist nichts weiter als — das Gegentheil. Und dieses traurige Resultat ist lediglich und allein erzielt worden durch die verkehrte Methode. Wer erinnerte sich bei solchen Betrachtungen nicht an Diesterwegs wahres Wort: „Die Lehrmethode ist ebenso wichtig wie der Lehrstoff, das Wie ebenso nöthig wie das Was!“ — „Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode.“

Solchen Wahrheiten gegenüber, die durch die Erfahrung tausendfach bestätigt werden, erwächst für jeden Lehrer die Pflicht, einer naturge-

mäßeren und größere Lernfreudigkeit erweckenden Lehrmethode mit Ernst nachzudenken. Dieses ernstliche Nachdenken wird mit um so besserem Erfolg gekrönt werden, je mehr der Lehrer die Wahrheit an der Hand der Geschichte der Methodik sucht. Das Wort Krügers: „Die Geschichte der Physik ist zugleich ihre Methode", ist auch für den geometrischen Unterricht zutreffend. Wer bezugs des geometrischen Unterrichtes die Ansichten des pädagogischen Großmeisters Pestalozzi kennt, der mit seiner Trinität „Wort, Form und Zahl" die Welt erobern wollte; wer ferner weiß, wie auf dem Grunde des Pestalozzi'schen Princips seine Nachfolger fortgebaut haben — es sei hier nur an Joseph Schmid, Ramsauer, Graßmann, Harnisch, Diesterweg u. a. m. erinnert —: der wird auch nicht im unklaren sein, daß sich durch die geschichtliche Entwickelung drei Forderungen als unumstößlich wahr herausgestellt haben. Die erste ist, daß der erste geometrische Unterricht von der dürren Abstraktion losgelöst und auf den fruchtbaren Boden der Anschauung verpflanzt werden muß: der erste geometrische Unterricht muß Anschauungsunterricht sein. Zum zweiten dürfen die geometrischen Wahrheiten nicht als ein bereits Fertiges gegeben werden, sondern der Schüler muß sie unter Beihilfe des Lehrers suchen. Es ist darum beim ersten geometrischen Unterrichte die entwickelnde Lehrform in Anwendung zu bringen. Das Dritte endlich ist, daß die Geometrie nicht außer Beziehung zum Leben gesetzt werden darf, sondern daß sie, wie alles Lernen, vom Leben ausgehen und zum Leben zurückführen muß. In dieser Anwendung der erworbenen Kenntniß ist die dritte Forderung begründet: der erste geometrische Unterricht muß praktisch sein.

Ich rede absichtlich hier nur vom ersten geometrischen Unterrichte, zunächst weil hier nur der Unterricht in den Elementarschulen ins Auge gefaßt, also nur eine Propädeutik des späteren wissenschaftlichen Unterrichtes verlangt wird, sodann aber auch, weil der erste Unterricht so überaus wichtig ist, daß der richtige Betrieb desselben den späteren Fortschritt und Erfolg mit Nothwendigkeit bedingt. „Die Sicherheit des Wissens hängt, wie die Festigkeit eines Gebäudes, von der Grundlage ab."

Für junge Lehrer wird es jedenfalls von Werth und Interesse sein, die oben geforderten Bedingungen eines gedeihlichen geometrischen Unterrichtes etwas näher zu betrachten.

1. Der Unterricht in der Geometrie muß Anschauungsunterricht sein. „Was nicht durch die Sinne geht, ist überhaupt nicht im Geiste." Erst durch die Anschauung erhalten die Worte und Begriffe Gehalt und Werth; ohne Anschauung ist alles Denken hohl. „Darum gewinnt man auch" — sagt Diesterweg — „nur durch die Anschauung eine lebendige Einsicht in das Wesen der Dinge, denn nur durch sie erzeugt man wahren Lerneifer und wahre Bildung. Daher ist auch nur der ein guter Elementarlehrer, welcher sich nicht eher bei seinem Wissen beruhigt, bis er die Sache anschaulich erkannt hat. Einen solchen braucht man vor abstraktem Unterrichte nicht zu

warnen; denn er denkt nicht abstrakt und hat an seinem eigenen anschaulichen Erkennen einen Maßstab dafür, was in die Volksschule gehört und was nicht; sein ganzes Streben geht dahin, auch in seinen Schülern die anschauliche Kenntniß zu erzeugen. Darin steckt das ganze Geheimniß der Elementarmethode."

Oben habe ich das Crüger'sche Wort: „Die Geschichte einer Wissenschaft ist auch ihre Methode", angeführt. Sehen wir auf die Entwickelungsgeschichte der Menschheit, so finden wir diese Wahrheit auch in der Entwickelung der geometrischen Methode bestätigt. Wie nämlich in allen Wissenschaften, so ist auch in der Geometrie die Menschheit von der Anschauung ausgegangen und erst später zum Begriff emporgestiegen. Die ersten Menschen und Völker, welche überhaupt Geometrie betrieben, haben ganz sicher nicht mit Lehrsätzen angefangen und sich nicht mit der Ausführung mathematischer Beweise beschäftigt, sondern sie haben mit Anschauungen begonnen, haben Erfahrungen gesammelt und sind erst durch die gesammelten Anschauungen und Erfahrungen zur Aufstellung bestimmter Lehrsätze und dann zum Beweisen derselben gekommen. Der Beweis für die Richtigkeit dieser gefundenen Lehrsätze konnte anfänglich unmöglich mathematisch-streng sein, er war nur auf die Anschauung gegründet. Erst dem freien Geiste der Griechen wurde die Aufgabe zutheil, an die Stelle des anschaulichen Erkennens den logischen Beweis zu setzen und auf dem Wege streng-mathematischer Entwickelungen neue Wahrheiten zu suchen. Denselben Entwickelungsgang, den hier der göttliche Welterzieher bei Führung der Menschheit eingehalten hat, haben auch wir beim Einzelmenschen einzuhalten, denn wie sich die Menschheit im Kindesalter von der Menschheit im Jünglingsalter bezugs ihrer geistigen Entwickelung unterscheidet, so unterscheidet sich noch heute das Kind vom Jünglinge; für den Knaben gehört auf dem Gebiete der Geometrie die konkrete Anschauung, für den Jüngling gehört der logische Beweis. Wer diesem Wege, den die Natur gegangen ist, nachgeht, unterrichtet naturgemäß; wer dagegen statt mit geometrischen Anschauungen mit geometrischen Begriffen, mit geometrischen Lehrsätzen und mit geometrischen Beweisen anfängt, handelt naturwidrig und versündigt sich an der Natur des Menschengeistes.

Man führe also dem Anfänger zuerst die geometrischen Gebilde in konkreter Gestalt vor die Seele, lasse die Schüler schauen, tasten, messen, theilen, zusammensetzen und führe sie so von der Anschauung zum Begriff, von der Erfahrung zum Lehrsatz, vom Lehrsatze zu seinen Folgerungen, vom Konkreten zum Abstrakten. In dieser naturgemäßen Stufenfolge suche man seinen Stolz, nicht aber darin, daß man bei Wiederholungen die kleinen Knaben die Großen spielen und von ihnen mit ausgezeichneter Zungenfertigkeit die diktierten und auswendig gelernten streng-mathematischen Beweise herschnattern läßt. Mit Lessing's Wort: „Ich bitte mir alles natürlich aus", will ein solches Verfahren so wenig harmonieren, wie mit den Forderungen der Wahrhaftigkeit und Sittlichkeit.

Ein Einwand muß hier seine Widerlegung finden. Es gibt eine

Anzahl Leute, welche mit ganzem Herzen dem Principe der Anschauung zustimmen; sie sind aber entweder so bequem, daß sie sich nicht die Mühe nehmen, die nöthigen Veranschaulichungsmittel zu beschaffen, oder so leichtsinnig, daß sie die betreffenden Anschauungsmittel — vergessen. Sie entschuldigen sich dann gewöhnlich damit, daß die Anschaulichkeit schon in der Lebendigkeit des Vortrages liege und es genüge, wenn man nur mit Worten die Sache recht anschaulich darstelle und beschreibe, — konkrete Anschauungsmittel brauche man dann nicht. Die Auffassung, wenn sie ehrlich gemeint ist, beruht auf einem Grundirrthume. Wie will man denn z. B. ohne konkrete Anschauung, nur allein durch einen klaren und lebendigen Vortrag und durch eingehende, haarscharfe Beschreibung den Lehrsatz der Stereometrie verdeutlichen: „In jeder Pyramide verhalten sich die parallelen Durchschnittsflächen wie die Quadrate ihrer Spitzenabstände"? Kann man denn so ohne weiteres voraussetzen, daß dem Schüler die Begriffe „Pyramide", „parallel", „Durchschnittsfläche", „Quadrate", „Spitzenabstände" bekannt sind? Kann man denn so ohne weiteres annehmen, diese Begriffe ließen sich beschreiben, und die Beschreibung ersetze die Anschauung? Was nützt es denn, dem Schüler, der noch keine Pyramide gesehen hat, zu sagen: Denke dir eine Pyramide!? Was hilft es denn, dem Schüler, der weder eine Pyramide, noch eine Grundfläche, noch einen parallelen Durchschnitt gesehen hat, zu sagen: Denke dir, die Pyramide sei parallel mit der Grundfläche durchschnitten!? Man sieht daraus, zwischen Begriff und Anschauung, zwischen anschaulicher Beschreibung und konkreter Auffassung ist eine große Kluft. Die konkrete Anschauung läßt sich weder durch einen lebendigen Vortrag, noch durch eine breite Umschreibung, noch durch Zeichnungen an der Tafel ersetzen. Die Vorzeigung und Anschauung der wirklichen Gegenstände geht über alles! Ohne konkrete Anschauung ist der Unterricht für den Schüler nichts weiter als ein begriffloses Gemengsel von Worten ohne Verständniß, von Sätzen ohne Inhalt. Wer von einem anschaulichen Unterrichte redet und dabei doch keine konkrete Anschauung für nöthig hält, gleicht einem Schwimmlehrer, der seine Schüler nicht ins Wasser führen will. An geometrischen Veranschaulichungsmitteln darf es darum der Lehrer nie fehlen lassen; er kann hierin weit eher zu wenig als zu viel thun. So muß z. B. ein Parallelogramm aus Papier, in der Richtung einer Diagonale zerschnitten, dem Schüler beweisen, daß ein Dreieck die Hälfte eines Parallelogrammes ist, mit dem es gleiche Grundlinie und gleiche Höhe hat; die Folgerung für die Berechnung der Dreiecke ergibt sich daraus von selbst. Ein Faden, welcher einmal um den Rand einer kreisrunden Scheibe gelegt wird, beweist dem Schüler, daß der Durchmesser des Kreises ungefähr $3\frac{1}{7}$ mal kleiner ist, als der Umfang desselben, so daß sich der Durchmesser zum Umfange wie 7 : 22 verhält; damit ist dem Schüler zugleich der Weg gewiesen, aus dem Durchmesser eines Baumstammes dessen Umfang, oder umgekehrt, zu ermitteln. Eine Möhre 2c., nach verschiedenen Richtungen durchschnitten, zeigt dem Schüler die verschiedenen Formen der Kegelschnitte. Um ferner den Satz aus der Kongruenz der Dreiecke zu beweisen, nach welchem die 3 Seiten

eines Dreiecks das Dreieck selbst bestimmen, nehme man zuerst 4 Stäbe oder Drähte, füge dieselben an ihren Enden beweglich ineinander und zeige dem Schüler, daß mit 4 Seiten sehr verschiedene Vierecke entstehen; man entferne einen Draht zc., und der Schüler wird durch die Anschauung leicht zu der Erkenntniß kommen, daß 3 Seiten die Größe des Dreieckes bestimmen und daß mit diesen 3 bestimmenden Stücken nur die Bildung eines einzigen Dreieckes möglich ist. Und wie auf dem Gebiete der Planimetrie, so muß auch auf dem Gebiete der Stereometrie der Schüler die geometrischen Wahrheiten zuerst durch konkrete Anschauung erhalten; der Schüler muß sich Körper aus Draht, Thon, Pappe oder Holz fertigen, daran die Begriffe Ecke und Kante, Grund- und Seitenflächen kennen lernen, überall von der anschaulichen Betrachtungsweise zur begriffsmäßigen emporsteigen und auf dem Wege der Anschauung, der Induktion, brauchbares Material zum späteren Verbrauche im Dienste einer strengeren Wissenschaft sammeln.

Die Anschauung ist das Erste, Höchste, Beste. Aber sie ist nicht das Letzte und nicht das Einzige. Wenn der Schüler die geometrischen Gebilde anschaut, dann befindet er sich zunächst nur in einem passiven Zustande. Er nimmt nur in sich auf, was ihm von außen dargeboten wird. Das bloße Aufnehmen an sich genügt aber noch nicht. Der Schüler, der bisher nur passiv war, muß nun auch aktiv werden: er muß aus dem Zustande der Receptivität heraus- und in den Zustand der Produktivität übertreten. Dies kann nun zunächst dadurch geschehen, daß der Lehrer den geometrischen Unterricht in entwickelnder Weise ertheilt. Wir kommen damit zum zweiten Theile unserer Betrachtung.

2. Der geometrische Unterricht muß in entwickelnder Weise ertheilt werden. Um dieser Forderung zu genügen, muß der Lehrer den Schüler zunächst veranlassen, sich über das, was er angeschaut hat, klar und bündig auszusprechen. Wird diese Forderung vom Lehrer nicht berücksichtigt, dann ist es möglich, daß der Schüler trotz der konkreten Anschauung in ein dumpfes Hinbrüten, in ein Scheindenken verfällt, das nimmermehr zum Ziele führt. Hält dagegen der Lehrer mit unerbittlicher Konsequenz auf Deutlichkeit und Bestimmtheit der sprachlichen Darstellung, dann ist der Schüler in die Nothwendigkeit versetzt, sich den ihm vor die Sinne gestellten Gegenstand genau anzuschauen, denn klares Sprechen ist nicht möglich ohne klares Denken, und klares Denken hat klares Anschauen zur Voraussetzung. Das logische Zuchtmittel der Sprache sollte man beim geometrischen Unterrichte nie aus dem Auge lassen.

Soll sich aber der Schüler über das Angeschaute vollständig und bündig aussprechen, dann muß ihm der Lehrer dazu Veranlassung geben, der Lehrer muß den Schüler fragen. Die einzige richtige Lehrform für den geometrischen Unterricht ist also die Frageform. Die docierende, akroamatische Lehrweise ist hier am unrechten Platze. Aber das Fragen an sich führt auch noch nicht zum Ziele, denn wenn der Lehrer den Schüler durch Kreuz- und Querfragen von einer Vorstellung

zur anderen zerrt und die Sache haarspaltend bis in ihre kleinsten Theile zerfragt, so ist damit nicht das Mindeste genützt, wohl aber viel geschadet. Nothwendig ist vielmehr, daß der Lehrer in Gemäßheit eines bei ihm im voraus gestellten Planes fragt und daß er durch sein Fragen den Schüler so führt, daß dieser auf dem Wege des Suchens den Lehrsatz und dessen Folgerungen entdeckt und findet. Also nicht die Frageweise an sich, sondern die entwickelnde Frageweise muß gefordert werden. Bei der entwickelnden (erotematischen, heuristischen) Lehrform übernimmt der Lehrer die Rolle eines Steuermannes, der dem Schifflein des Unterrichtes unbemerkt den richtigen Weg bestimmt, es vor Ab-, Um- und Irrwegen bewahrt und es auf sicherem Wege zum Ziele führt. Bei keinem Unterrichtsgegenstande leistet die entwickelnde Lehrform so Ausgezeichnetes, wie beim geometrischen Unterrichte. Sie beginnt mit dem Konkreten und führt ohne Sprung, streng stufenweise zur Abstraktion, sie faßt die von der Anschauung gelieferten Einzelvorstellungen zu einem Ganzen, zum Begriffe zusammen; sie versetzt den Schüler dabei nicht bloß in die Nothwendigkeit, zu sehen, sondern auch einzusehen, nicht bloß die geometrischen Wahrheiten kennen zu lernen, sondern sie auch zu verstehen. Durch die entwickelnde Lehrweise wird der Schüler einerseits vor allem passiven Hinnehmen und allem papageimäßigen Nachsprechen bewahrt und andererseits auch in eine Selbstthätigkeit und Regsamkeit versetzt, die vor Träumerei bewahrt und zu einem Wissensdurste führt, der mit immer neuer Liebe und mit stets wachsendem Interesse nach neuen Wahrheiten sucht. Dabei wird der Individualität des Schülers das volle Recht gesichert, denn im entwickelnden Unterrichte, der nicht mit dem Lehrsatze anfängt, sondern mit ihm endigt, gilt bei Aufgabenlösungen der didaktische Grundsatz: Besser ein Satz auf zehn Arten, als zehn Sätze nach einer Art.

Wohl ist es wahr, daß man beim docierenden Unterrichte schneller zum Ziel zu kommen scheint als beim entwickelnden; man braucht im ersteren Falle die Wahrheit nicht erst suchen zu lassen, sondern man „gibt" sie dem Schüler als etwas bereits Fertiges. Schade nur, daß wir es nicht mit einem ausgebildeten Verstande zu thun haben, sondern mit einem ungebildeten, der erst gebildet werden soll? Schade nur, daß durch das Docieren das Beste, was der Unterricht erreichen soll, nicht erreicht wird: die Selbständigkeit wird nicht geweckt, der Forschungstrieb wird nicht erregt, Begeisterung für das Lernen wird nicht erzielt, und wahre Bildung nicht erreicht! In dieser Beziehung sagt Falk ganz treffend: „Wenn ein Lehrbuch in präciser, oder ein Lehrer in etwas weitläufiger Weise seinen Schülern vorpredigt: ‚Geometrie ist die Lehre vom Raum', ‚Größe ist . . . . . .' u. s. w., so gemahnt das an einen Vater, der seinem Kinde die Nahrung in unverdaulicher Form geben wollte. Gerade so aber, wie einem naturgemäßen und gesunden leiblichen Assimilationsproceß erst Hunger oder Appetit vorausgehen muß, ebenso muß auch die geistige Assimilation von einem geistigen Hunger bedingt sein. Wenn man den Schüler freilich zu einem leeren Gefäße degradiert, das willig aufnehmen muß, was ein weiser Erzieher hineinzufüllen für gut findet, dann ist es kein Wunder, wenn in solchem

Falle beim Unterrichte auch keine Symptome geistigen Lebens sich zeigen, oder wenn Unaufmerksamkeit und Faulheit bekunden, daß sich der natürliche Instinkt des Knaben gegen eine solche Mißachtung auflehnt." Dieses Vollfüllen, Vollstopfen und Vollpfropfen, wie es dem docierenden Unterrichte eigen ist, ist allerdings der kürzeste Weg, nämlich der kürzeste Weg, um dem Schüler die Lust am Lernen für immer zu verleiden, und der beste, um den Schüler für immer „satt" zu machen! Nichts schlimmer, als wenn der Schüler sagt: „Es ist genug, — ich habe satt." Wer also den entwickelnden Unterricht als zu zeitraubend beiseite stellen will, mag es thun; aber man mag sich dann auch nicht täuschen, daß es besser wäre, überhaupt die Schule zu schließen, denn wenn der Geist durch Kenntnisse nicht gebildet wird, dann sind Kenntnisse nichts nütze; und wenn die Bildungskraft des Schülers nicht gestählt wird, dann ist der Unterricht verkehrt. Vor dieser Verkehrtheit bewahrt die entwickelnde Methode aufs gründlichste.

Beim geometrischen Unterrichte der Volksschule soll aber nicht allein die Geistesbildung, sondern auch die Anwendbarkeit in der Perspektive stehen. Wir kommen damit zum dritten Punkte unserer Betrachtung:

3. Der geometrische Unterricht soll praktisch sein. Nicht alles, was anschaulich zu machen ist, ist darum auch geistbildend, und nicht alles, was geistbildend ist, ist darum auch anwendbar. Die Anwendbarkeit ist eine Forderung, der wir uns auf dem Gebiete des geometrischen Unterrichtes theils im Interesse der Sache, theils im Interesse der Schüler unmöglich entziehen dürfen.

Um die Forderung der praktischen Anwendbarkeit zu begründen, müssen wir den im Eingange dieses Abschnittes erwähnten Unterschied zwischen der formalen und materialen Bildung nochmals in Erwägung ziehen. In höheren Schulen wird der geometrische Unterricht streng wissenschaftlich ertheilt und das Hauptaugenmerk auf strenge Konsequenz im geometrischen Fortschritte, auf Bündigkeit und Folgerichtigkeit der Beweise und auf Schärfe der Schlüsse gerichtet. In der ausschließlichen Verfolgung dieser Ziele sucht man die formale Bildung zu erreichen. In niederen Schulen sieht man von den obigen Zielen meist ganz ab, und nur das Nützlichkeitsprincip steht im Vordergrunde. „Das Nützliche ist gut und das Gute ist nützlich." So stehen sich also zwei Principien diametral gegenüber: — dort das formale Princip ohne alle praktische Anwendung, hier das materiale Princip ohne alle Rücksicht auf formale Bildung. Es leuchtet ein, daß jede einseitige Verfolgung des einen oder des anderen Principes der Sache und der Schule schadet, und daß die Wahrheit wie in tausend Fällen so auch hier in der Mitte liegt. Denn das formale Princip, in seiner Einseitigkeit aufgefaßt, führt zu Abstraktionen und Düfteleien, die dem gesunden Sinne des Volkes ganz fern liegen, und das nüchterne Nützlichkeitsprincip führt zu einem geistlosen Mechanismus und zu einem Schablonenwesen, das mit Recht als der ärgste Feind gesunder Volksbildung und wahrer Aufklärung bezeichnet wird. Es leuchtet aber auch ein, daß der rechte Unterricht beim formalen

Zwecke den materialen nicht ausschließt, sondern einschließt, so daß also der Unterricht einerseits weder maschinenmäßig und ohne Einsicht betrieben werden darf, andererseits sich aber auch nicht in syllogistische Spitzfindigkeiten und euklidische Subtilitäten, also nicht in Regionen versteigen darf, in denen die Schneeluft eiskalter Begriffe gesundes, fröhliches Leben unmöglich macht. Der rechte Unterricht bildet das Urtheilsvermögen und den Scharfsinn der Schüler, aber er berücksichtigt auch das praktische Leben mit seinen Forderungen. Vor einer Theorie, welche dem Schüler eine Masse unverstandener Begriffe, die er im Leben nie zur Anwendung bringen kann, gedächtnißmäßig einpaukt und eintrichtert, behüte uns der Himmel, aber vor einer Praxis, die dem Schüler das redliche Nachdenken und den eisernen Fleiß erspart, nicht minder. Also keines ohne das andere! Durch alles aber das eine: Menschenbildung.

Aus dem Bisherigen folgt, daß formaler und materialer Unterrichtszweck organisch verbunden sein müssen, und daß neben der klaren Erkenntniß der geometrischen Wahrheiten die praktische Anwendung des klar Erkannten nicht fehlen darf. Ließe man die praktische Anwendung — die Uebung — fehlen, dann würde man einem Sprachlehrer gleichen, der seinem Schüler eine fremde Sprache lediglich und allein dadurch beizubringen hoffte, daß er ihn eine Menge grammatischer Regeln auswendig lernen ließe. Ein solcher Lehrer würde bald finden, daß seine Schüler diese grammatischen Regeln sämtlich „wissen" können, trotzdem aber nicht im Stande sind, die betreffende Sprache zu sprechen und zu schreiben. Das Sprechen lernt man nur durch Uebung im Sprechen, und das Schreiben nur durch Uebung im Schreiben — die Uebung ist also nach der Erkenntniß das Nothwendigste. Erkenntniß ohne Uebung ist wie ein Haus ohne Fundament. Wie auf dem Gebiete der Sprache, so muß darum auch beim geometrischen Unterrichte die Uebung, die Anwendung des klar Erkannten nachdrücklich betont werden; nicht allein deshalb, weil dadurch der Schüler den Werth der Geometrie erst schätzen lernt und dadurch die Frage des Schülers: „Wozu soll ich das trockene Zeug lernen?" wegfällig wird; — nicht allein deshalb, weil das Volk gesunde Praxis, Hausmannskost verlangt und von der table d'hôte der hohlen Theorie nichts wissen will; — sondern vor allem deshalb, weil durch die Anwendung des für richtig Erkannten die Erkenntniß des Schülers geläutert, seine Einsicht wesentlich gefördert und durch die Befestigung klarer Begriffe der Verstand gebildet wird.

Man darf sich freilich nicht damit begnügen, daß man dem Schüler die Anwendung zeigt, so daß er nun zufrieden ist, wenn er sie kennt; es ist vor allem erforderlich, daß der Schüler selbst die Anwendung macht. „Vom Kennen zum Können!" Es ist z. B. nicht genug, daß der Schüler die Richtigkeit eines Lehrsatzes sieht und einsieht; er muß auch veranlaßt werden, die Folgerungen daraus zu suchen, gestellte Aufgaben zu lösen und die praktische Anwendung des Lehrsatzes selbstthätig und selbständig auszuführen. Es ist darum von Wichtigkeit, daß der Schüler recht oft Aufgaben zur Lösung bekomme, und

daß er auf dem Wege der Konstruktion mit Lineal und Cirkel gleichsam die Probe auf die Richtigkeit des Lehrsatzes mache, daß er Berechnungen vornehme, daß er sich Papierflächen zerschneide und in experimentaler Weise wieder zusammensetze, daß er sich seine geometrischen Körper aus Draht oder Pappe ꝛc. selbst fertige, überhaupt, daß er durch Selbstthätigkeit zur praktischen Anwendung des für wahr Erkannten gelange. Fallen auch die selbstgefertigten Apparate ꝛc. nicht gerade sehr glänzend aus: es ist und bleibt doch eine Thatsache, daß dem Jungen der schmucklose Feldherrnhut, den er sich aus Papier gefertigt hat, tausendmal lieber ist als die glänzendste Arbeit des Buchbinders. Was man selbst thut, macht Freude; was man selbst geschaffen hat, ist einem werth.

Aber es ist nicht allein nothwendig, daß der Schüler in der Schule und auf dem Papiere seine Selbstthätigkeit übe, sondern es ist auch von ganz besonderem Werthe, daß er seine geometrischen Kenntnisse für die Industrie und den Ackerbau anwenden lerne und daß er demzufolge Messungen und Berechnungen in Haus und Hof, in Feld und Wald vornehme, wie sie später das Leben von ihm verlangt. Eine einzige Stunde im Freien ist oft mehr werth als zehn Stunden in der Schule; denn dort lernt der Schüler durch die Uebung erkennen, daß die Geometrie nicht allein eine Wissenschaft, sondern auch eine Kunst ist.

So muß also der Schüler von verschiedenen Seiten her veranlaßt werden, seine Selbstthätigkeit zu üben, das klar Erkannte praktisch zu gestalten und vom geometrischen Wissen zum geometrischen Können aufzusteigen. Hinsichtlich dieses geometrischen Könnens aber sagt Seeger in seinem Leitfaden für den ersten Unterricht in der Geometrie ganz treffend: „Das geometrische Wissen ist die Bedingung des geometrischen Könnens, aber es ist nicht die Hauptsache, nicht der letzte Zweck. Das System von Lehrsätzen verhält sich zu den geometrischen Aufgaben in gewisser Weise wie die Grammatik zum deutschen Aufsatze. Nach dem Interesse, das der Schüler der Aufgabe zuwendet, hat man den Erfolg des geometrischen Unterrichtes zu beurtheilen, und an der Gewandtheit, mit der sie eine vorgelegte Arbeit zu behandeln verstehen, den Grad ihrer geometrischen Bildung abzumessen.“ Kennen und Können, das sind die beiden Pole, um die sich der Unterricht drehen muß.

Ich hoffe, daß nach diesen Erörterungen der Ausdruck „praktisch“ nicht mißverstanden wird.

Fassen wir das Bisherige zusammen, so ergibt sich ein Dreifaches: 1) unterrichte anschaulich — hüte dich vor Abstraktionen; 2) unterrichte entwickelnd — gib dem Schüler die Wahrheit nicht als etwas Fertiges, sondern leite ihn an, sie mit Erfolg zu suchen; 3) unterrichte praktisch — vergiß über dem Geistbildenden das Anwendbare und die wirkliche Anwendung nicht. Also Anschauung — Arbeit — Interesse, diese drei Grundpfeiler alles rationellen Unterrichtes sind auch die Grundlagen des geometrischen Unterrichtes. Ohne sie läßt sich nichts leisten, mit ihnen alles. Als Warnung mag aber hier noch

die Bemerkung stehen, daß es mit diesen drei pädagogischen Principien wie mit dem Bündel von Pfeilen geht, die nur in ihrer Verbindung Großes leisten, einzeln aber zerbrechlich und ohnmächtig sind. Jene drei Principien müssen darum durchaus vor Zersplitterung bewahrt bleiben, sie müssen eine Einheit bilden, sich gegenseitig und in und mit dieser Gegenseitigkeit auch den Lehrstoff durchdringen, so daß man gar nicht sagen kann, wo die Arbeit anfängt und die Anschauung aufhört. Keines ohne das andere, — alles aber in einem und in dem einen alles!

Was den

Lehrplan für den geometrischen Unterricht

in unserer Schule betrifft, so ist derselbe auf einen einjährigen Kursus gegründet; doch ist der Unterricht bei wöchentlich 2 Stunden so einzurichten, daß in dem einen Jahre die Planimetrie, im anderen die Stereometrie bevorzugt wird.

Einleitung: Entstehung der geometrischen Gebilde. Der Körper, die Fläche, die Linie, der Punkt. Eintheilung der Geometrie.

Die Longimetrie: 1) Die geraden Linien nach Richtung und Lage. Das Maß der geraden Linien. Meßinstrumente. Meßübungen. Das Aufzeichnen gemessener Linien — der verjüngte Maßstab. Linienberechnungen. 2) Die krummen Linien. Die Kreislinie. Die Ludolph'sche Zahl. Kreisberechnungen. Konstruktion anderer regelmäßiger krummer Linien, z. B. Oval- und Eilinien. Karnieslinien 2c. 3) Von den Winkeln. Ihre Entstehung. Maß und Größe der Winkel. Ihre Lage zu einander. Das Messen und Transportieren der Winkel.

Die Planimetrie: Arten der Flächen. Die Vierecke und die Arten derselben. Flächenberechnungen (Quadratwurzel). Die Dreiecke. Eintheilung nach Seiten und Winkeln. Lehrsätze. Konstruktions- und Berechnungsaufgaben. Das rechtwinkelige Dreieck und der Pythagoräische Lehrsatz. Konstruktions- und Berechnungsaufgaben. Die Vielecke, Konstruktion und Berechnung. Der Kreis. Lehrsätze. Die vier merkwürdigen Punkte des Dreiecks. Theile des Kreises.

Die Kongruenz der Figuren. Die Aehnlichkeit der Figuren. Die Gleichheit der Figuren. Praktische Anwendungen.

Die Stereometrie: Die Entstehung der Körper. Arten. Körpernetze. Das Hauptsächlichste über das Prisma — die Walze — die Pyramide — Kegel — Kugel. Berechnungen.

Bemerkung: Der im Obigen angedeutete Lehrgang ist in meiner „Praktischen Geometrie für Volks- und Forbildungsschulen" (4. Aufl.; Gotha, E. F. Thienemann, 1873) ausführlich dargelegt und praktisch durchgeführt und dort das Weitere nachzulesen. Die zu dem genannten Buche gehörigen „Geometrischen Rechenaufgaben" von C. Kehr sind in demselben Verlage erschienen und nach dem metrischen Maße umgerechnet. Will der Lehrer einen anderen Lehrgang einschlagen, so sei ihm Zizmanns Formlehre (Jena, Döbereiner) empfohlen.

IV. Der Unterricht in den Realien.

„Sinnbare Sachen sollen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstande ergreifen kann. Denn es ist nichts in dem Verstande, was nicht zuvor in den Sinnen war. Darum sollen auch die Worte nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden."

Amos Comenius (Orbis pictus).

1. Wenn der Mensch nicht die nothwendigsten Kenntnisse von der ihn umgebenden äußeren Natur und von den allgemeinen Verhältnissen und Einrichtungen derselben bekömmt, so gleicht er dem Blindgebornen, der die Dinge, die ihn umgeben, nicht sieht; er geht dann träumerisch und schlaftrunken durchs Leben, weiß sich in den geringfügigsten Dingen weder zu rathen noch zu helfen und richtet wohl gar durch seine Beschränktheit und Verkehrtheit Schaden und Verderben an. Der Mensch als Mikrokosmos im Makrokosmos, d. h. als kleine Welt im großen Ganzen, ist in seiner Stellung zur Natur und zur Menschheit nothwendigerweise an die ihn umgebende Natur und an die Bildungsresultate der Menschheit gewiesen. Die Bedingungen seines äußeren Fortbestehens und Wohlergehens liegen ja zum guten Theile in jenen äußeren Verhältnissen, deren Kräfte, Gesetze und Wirkungen der Mensch kennen muß, wenn er das werden soll, was die Bibel als Bestimmung der Menschen darstellt: Herr und Herrscher über die Natur zu sein. Herrscher über das Erschaffene wird der Mensch aber nur durch den Geist. Wo der Geist fehlt, da beherrscht der Mensch nicht die Natur, sondern die Natur beherrscht den Menschen. Nun ist es aber eine ausgemachte Thatsache, daß der Geist im Menschen der Weckung durch die Außenwelt bedarf, und daß die naturgemäße Entfaltung und lebendige Bewegung des Vorstellungs- und Begriffslebens vorzugsweise durch Vorführung und Betrachtung des Natur- und Menschenlebens gefördert wird. Der Blödsinn vieler Menschen ist in den meisten Fällen kein natürlicher, sondern ein künstlicher, d. h. die gesamte leibliche und geistige Erziehung der Menschen ist so naturwidrig, daß an eine Entwickelung der im Menschen liegenden Anlagen und Kräfte nicht zu denken ist. Daß man das beste Anschauungsmaterial — das Leben in der Natur und der Menschheit — nicht benutzt, sondern brachliegen läßt: das ist ohne Zweifel ein Hauptgrund, weshalb die Anschauungs-, Vorstellungs-, Begriffs- und Berufsthätigkeit mancher Menschen so vieles zu wünschen übrig läßt.

Je wichtiger die Kenntnisse der Natur, der Lebensverhältnisse und der menschlichen Einrichtungen für jeden Menschen sind, desto nothwendiger ist es auch, daß die Volksschule den Unterricht in den Realien (früher „gemeinnützige Kenntnisse", seit Harnisch „Weltkunde" genannt) als wesentliches Moment der Volksbildung hegt und pflegt. Freilich kann der Unterricht in den Realien nur dann Ersprießliches leisten, wenn er nicht allein religiöse Bildung befördert („Natur und Bibel sind ja zwei Bücher eines Verfassers"), sondern wenn er überhaupt

in den Dienst der formalen Bildung tritt, also nicht als Zweck, sondern als Mittel der Geistesbildung betrachtet wird. Dazu gehört freilich, daß der Realunterricht mit wissenschaftlichem Ernste betrieben und nicht mit jenem Anflug von Gelehrtheit ertheilt wird, die sich in einem Wissen von allerlei gefällt und den seichten Stoff durch seichte Anekdoten schmackhaft zu machen sucht. Sobald der Realunterricht nicht in den Dienst einer strengen, strammen Geistesbildung gestellt wird, wird er nicht allein werthlos, sondern auch geradezu schädlich, denn er verdrängt dann das Humane und führt zu einem engherzigen Nützlichkeitsprincip, das den Menschen entwürdigt. Wer die Wissenswürdigkeit nur nach dem praktischen Nutzen oder Schaden abmißt und kein anderes Ziel kennt als die Einführung des Schülers in die bürgerliche Erwerbs- und Betriebswelt, bildet nicht den Geist, sondern befördert die Geldsucht und den Materialismus. Wir bekommen dann zwar weltkluge, gescheide, spekulative Leute und berechnende Krämerseelen, aber keine hingebenden, begeisterten Menschen. Es ist darum überaus nothwendig, daß man den Grundsatz festhält, daß nicht das Wissen an sich, sondern die dadurch erzielte und erreichte intellektuelle, moralische, religiöse und ästhetische Bildung des Geistes die Hauptsache ist. Ein klarer Verstand, ein warmes Gemüth und ein kräftiger Wille sind ja unter allen Umständen mehr werth als ein Kopf voll todter Kenntnisse. Wenn darum die Weltkunde den Kreis der äußeren Anschauung des Kindes erweitert, wenn sie die Kinder in dieser Welt heimisch macht und zum rationellen Betriebe ihres Berufes, zur verständigen Benutzung der Orts- und Zeitverhältnisse, zur einsichtsvollen Abwägung von Ursache und Wirkung anleitet, so ist das alles zwar viel werth; ungleich höher steht aber doch die dadurch erreichte Bildung des inwendigen Menschen — die Erkenntniß des Weltganzen, die Heimats- und Vaterlandsliebe, die Liebe zur Natur, das Gefühl für das Schöne und Erhabene, die Hingebung an das Große und Edle, mit einem Worte die allgemeine und harmonische Geistesbildung.

2. So unklar vielen der Zweck des Realunterrichtes ist, so unklar ist auch vielen der Umfang desselben. Ueber keinen Unterrichtsgegenstand gehen bezugs der Stoffauswahl die Ansichten so weit auseinander, als gerade über diesen. „Die einen" — sagt Harnisch — „wollen an allen Völkern lecken und mit allen ausländischen Sachen spielen, die anderen dagegen wollen das Trivialste der nächsten Nähe auslöffeln. Planloses Herumfahren in seltsamen, fernen Dingen und ungebürliche Huldigung des platten Nützlichkeitsprincips: das sind die beiden pädagogischen Verirrungen, welche die Menschen wirr und irr gemacht haben."

Hört man die verschiedenen Ansichten über den Umfang des Realunterrichtes, dann kann man sich des Gedankens nicht erwehren, daß die arme Volksschule, wenn sie aller Welt Freund sein wollte, in der That aller Welt — Narr sein müßte. Fragt man z. B. den Landmann, was er im Realunterricht vor allem verlange, so erhält man die Antwort: Landwirtschaft — Ackerbaukunde! Geht man zum Juristen,

so klagt dieser über den Mangel der Kenntniß der wichtigsten Landesgesetze. Spricht man mit dem Mediciner, so verlangt derselbe von der Volksschule vor allem, daß sie Anthropologie lehre und vernünftige Ansichten über die Behandlung des gesunden und kranken Menschen verbreite*). Geht man dagegen zum Theologen, so sucht dieser im Erlernen der Bibelsprüche rc. das Heil, und geht man zu einem Fünften und Sechsten, so hört man auch dort andere und dem Früheren widersprechende Ansichten. Aus diesem Labyrinthe von Ansichten kann uns nur eine richtige Ansicht vom wahren Zwecke der Volksschule retten. Hält man nämlich fest, daß die Volksschule nicht dazu da ist, eine bestimmte Berufsbildung zu geben, und daß sie nicht den Zweck hat, den Menschen zum Schuhmacher oder zum Fabrikanten oder zum Gelehrten heranzubilden, sondern daß ihr Zweck lediglich und allein darin besteht, allen Menschen ohne Ausnahme denjenigen Grad allgemeiner Bildung zu übermitteln, den jeder ohne Ausnahme zu einem menschenwürdigen Dasein braucht, dann wird man sich auch leicht darüber klar werden, daß in der gewöhnlichen Dorfschule der Unterricht in Religion, Lesen, Rechnen und Schreiben in erster Linie stehen muß, und daß der Realunterricht vorzugsweise dazu da ist, jene Hauptunterrichtsgegenstände zu fördern und zu ergänzen; der Realunterricht liefert insbesondere schätzbares Material für schriftliche Uebungen. Es folgt aus dem Zwecke der Volksschule aber auch, daß aus dem Realunterrichte alles das auszuschließen ist, was nur für einen bestimmten Beruf oder nur für eine bestimmte Menschenklasse von Werth ist, daß dagegen alles hereinzuziehen ist, was für die Bildung aller Menschen ohne Ausnahme nöthig ist. Aus diesen Erwägungen ergibt sich die Thatsache, daß eine gute Volksschule specielle Gesetzeskunde ebenso von sich fernhält wie etwa eine eingehende Landwirtschaftslehre oder eine medicinisch-wissenschaftliche Anthropologie, und daß sie den gesamten Realunterricht demgemäß auf vier Lehrfächer zu beschränken hat, nämlich auf Geographie und Weltgeschichte, Naturgeschichte und Naturlehre. Ueber den Betrieb dieser Unterrichtsfächer weiteren Aufschluß und eingehende Unterweisung zu geben, ist der Zweck der folgenden Betrachtungen, denen wir nur noch die Bemerkung vorausschicken, daß die Behandlung der Realien in methodischer Beziehung leichter ist, als die der bisher betrachteten Unterrichtsgegenstände.

---

*) Diese Forderung an sich ist ganz richtig. Selbstverständlich kömmt es aber hierbei auf das Maß und den Umfang und damit auf die Ausführbarkeit der aufgestellten Anforderungen an. Man lese nur z. B. die Schriften Dr. Eduard Reichs oder Dr. A. Schmidts und frage sich, ob die Volksschule im Stande ist, solche Anforderungen, so wohlmeinend sie auch sein mögen, erfüllen zu können. Es mag diese Andeutung, gegenüber dem Angriffe des Professor Dr. Bock in dessen Schriftchen: „Ueber die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes“ (Leipzig, E. Keil) um so mehr genügen, als das vorliegende Buch an mehreren Stellen die unzweideutigsten Zeugnisse gibt, daß ich eine Vernachläßigung der Gesundheitspflege seitens der Volksschule für ein großes Unrecht halte. (Vgl. den Lehrplan für den naturgeschichtlichen Unterricht in Klasse IV, und die Einleitung zu dem Artikel über das Turnen rc.)

1. Der geographische Unterricht.

„Die beste Geographie ist die selbsterlebte."

Gewöhnlich pflegt man zu sagen, daß die Liebe zu einer Sache im Stande sei, die größten Schwierigkeiten zu heben. Wenn wir diesen Satz auf den Schulunterricht übertragen, so zeigt er sich nur als halbwahr. Die Liebe zur Sache ist allerdings ein Hauptfaktor des Gelingens; allein zur Liebe muß nothwendigerweise noch die nöthige Thatkraft, das rechte Geschick und die kräftige Ausdauer, vor allem aber die klare Erkenntniß des Zweckes und Zieles, sowie die nöthige Einsicht in die Wahl zweckdienlicher Mittel hinzukommen. Liebe, Thatkraft, Ausdauer und Lehrgeschick vorausgesetzt, suchen wir uns darum im Folgenden die nöthige Einsicht in das Wesen und in die Methode des geographischen Unterrichtes zu verschaffen, indem wir uns vier Fragen zu beantworten suchen:

a) Weshalb und wozu soll in der Volksschule geographischer Unterricht ertheilt werden?
b) Nach welchen Grundsätzen ist der Stoff auszuwählen?
c) Wie ist der ausgewählte Stoff zu behandeln?
d) In welcher Weise ist derselbe in einer vierklassigen Volksschule zu vertheilen?

a. Werth und Zweck des geographischen Unterrichtes.

Wir leben in einer Zeit, in der man mit dem Blitze schreibt, mit der Sonne malt und mit dem Dampfe fährt. Länder, die ehedem in keiner Verbindung mit einander standen, sind uns jetzt gleichsam nahe gerückt. Demzufolge hören die Kinder schon im Elternhause von Rom und Paris, von Wien und Berlin, von Böhmen und Schlesien, von Frankreich und Italien, von Amerika und Kalifornien 2c. reden. Durch Briefe, durch Zeitungen und durch die Lektüre überhaupt erhalten sie Nachricht aus fernen Ländern und Städten; vielleicht haben sie auch später selbst Gelegenheit und Veranlassung, diese fremden Länder und Städte zu bereisen. Schon dieser praktische Gesichtspunkt nöthigt uns, die Kinder in der Volksschule nicht ganz ohne geographische Kenntnisse zu lassen. Dazu kömmt aber noch der andere Umstand, daß es der Menschenwürde wenig entsprechen würde, wenn unser Volk mit der Erde als Wohnsitz der Menschen und als Mutter alles Irdischen unbekannt wäre. Wie sehr würden wir doch einen Menschen bedauern, der in seinem eigenen Wohnhause unbekannt wäre! Und wie soll ein fruchtbringender Geschichtsunterricht ertheilt werden können, wenn ihm die Grundlage der Geographie fehlt? Was in der Zeit geschehen ist, muß auch an irgend einem Orte geschehen sein, und Tegnér nennt darum die Geographie ganz treffend das Lokal der Geschichte, die Geschichte aber eine bewegliche Geographie. Hauptsache ist indes der geistbildende Einfluß, den der geographische Unterricht bei richtigem Betriebe auf die Jugend auszuüben im Stande ist. Hier ist ein weites Feld, auf welchem dem Schüler reiche Gelegenheit geboten werden kann,

Anschauungen und Vorstellungen zu sammeln, Begriffe und Schlüsse zu bilden und den Geist mit werthvollem Material zu bereichern. Die Beobachtungsgabe wird angeregt, die Aufmerksamkeit gespannt, der Verstand geschärft, das Gedächtniß gestärkt, der Sinn für Naturschönheiten geweckt, die Liebe zur Heimat gefördert, die religiöse Anlage entwickelt, der Phantasie gesunde Nahrung geboten und das Sprachverständniß sowie die Sprachgewandtheit der Schüler in fördersamer Weise gebildet, vorausgesetzt, daß man darauf hält, daß das Gesehene und Gehörte mündlich und schriftlich in sprachrichtiger Form reproduciert wird. Das letztere ist um so höher anzuschlagen, als die Landschule, bei der ihr knapp zugemessenen Zeit, zu derartigen Kombinationen nothwendigerweise hingedrängt wird.

Die Geographie ist freilich eine weitgehende und vielumfassende Wissenschaft, deren erschöpfende Behandlung in der Volksschule weder möglich noch nothwendig ist. Eine zweckmäßige Auswahl, in welcher die wichtigsten geographischen Momente durch Repräsentanten der geographischen Gebilde angemessen vertreten sind, ist demgemäß durch die Natur der Sache geboten. Wir kommen damit zum zweiten Punkte unserer Betrachtung.

b. Die Grundsätze, nach denen die Auswahl des geographischen Lehrstoffes für die Volksschule zu treffen ist.

So einstimmig man über die Nothwendigkeit einer zweckentsprechenden Auswahl des geographischen Lehrstoffes ist, so verschieden sind die Ansichten über das Was und Wieviel. Zwischen Sonst und Jetzt ist in dieser Beziehung ein himmelweiter Unterschied. Sonst gab oder diktierte man den Kindern ein kahles Gerippe der hauptsächlichsten Staaten und Städte, oder man beschränkte sich auf einen todten Abriß der mathematischen Geographie. Von Anschauung war dabei nicht die Rede. Begriffe, Namen und Zahlen wurden den Kindern zum Auswendiglernen aufgegeben, und unverstandene Definitionen, gedankenloses Hersagen der Namen von Flüssen, Ländern, Meeren oder der Bevölkerungszahlen u. dgl. m. gab dem todten Wissen einen wissenschaftlichen Anstrich. In jener Zeit, in welcher man das Allgemeinste und Fernliegendste zuerst und zumeist betonte, und in der man das Nächste und Beste als zu gewöhnlich und als zu selbstverständlich übersah, war das Goethe'sche Wort noch nicht beherzigt: „Willst du immer weiter schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah!“ Die Neuzeit hat auch in Bezug auf die Auswahl des geographischen Lehrstoffes neue Bahnen entdeckt und naturgemäße Grundsätze aufgestellt. Als oberster Grundsatz gilt:

α) Wähle den Stoff nicht nach objektiven, sondern nach subjektiven Rücksichten aus. Nicht das darf maßgebend sein, was die objektive Natur der Wissenschaft verlangt, sondern das, was die subjektive Natur des Kindes fordert. Wissenschaftliche Lehrbücher der Geographie beginnen gewöhnlich mit der mathematischen Geographie, schreiten dann zur physikalischen weiter und schließen endlich mit der politischen. Das Vaterland ist das Letzte. Dieser in der Natur der

geographischen Wissenschaft liegenden Eintheilung kann die Praxis der Volksschule ihre Zustimmung nicht geben, wenn sie nicht ihren pädagogischen Charakter verleugnen und sich nach der Leistungsfähigkeit der Kinder (d. h. nach subjektiven Rücksichten) richten will. Aus diesem Grunde kann der geographische Volksschulunterricht sich auch nicht ausschließlich oder wenigstens nicht vorwiegend mit topischer, physikalischer, politischer, mathematischer, kulturhistorischer Geographie befassen, sondern er muß, um eine einseitige Geistesbildung zu verhüten, die sämtlichen Seiten des geographischen Unterrichtes in Berücksichtigung ziehen; es darf dies aber nur insoweit geschehen, als dieselben innerhalb des Anschauungs- und Erfahrungskreises des Kindes liegen, oder dem Kinde durch Veranschaulichungsmittel (Modelle, Reliefs, Karten ꝛc.) verdeutlicht werden können. Was eine derartige Veranschaulichung nicht zuläßt, muß vom geographischen Unterrichte der Volksschule ausgeschlossen bleiben. Aus diesem ersten und obersten Grundsatze ergeben sich ungesucht die weiteren:

β) Nicht das Entfernte und Fremde, sondern das Naheliegende und Heimatliche ist beim geographischen Unterrichte die Hauptsache. Für die meisten Menschen ist die Heimat der einzige und lebenslängliche Schauplatz ihrer Thätigkeit. Da es nun unnatürlich sein würde, die Menschen mit der Fremde vertraut zu machen und mit der Heimat unbekannt zu lassen, so bedarf es keiner weiteren Begründung, warum der geographische Unterricht vor allem die geographischen (bürgerlichen, staatlichen, geschichtlichen, kulturhistorischen, kirchlichen) Verhältnisse der Heimat zum Gegenstande und Ausgangspunkte der Betrachtung zu machen hat. Wie aller Unterricht, so soll auch der geographische Unterricht Anschauungsunterricht sein, d. h. er soll von Anschauungen ausgehen und zu Begriffen weiterschreiten. Diese Anschauungen aber kann allein der Geburts-, resp. der Wohnort des Schülers, d. h. die Heimat, bieten. Hier ist der Ort, wo durch unmittelbare Wahrnehmung die richtigen Vorstellungen von Haus und Garten, Feld und Wald, Dorf und Stadt, Berg und Thal, Hoch- und Tiefebene, Insel und Halbinsel, vom Lauf der Flüsse, von der Abdachung eines Gebirges, von geographischen Formverhältnissen, der Erdoberfläche, von den einfachsten Kulturverhältnissen der menschlichen Gesellschaft, von den auffälligsten Erscheinungen am Himmelsgewölbe ꝛc. gewonnen werden müssen, wenn der spätere Unterricht auf einem sicheren und naturgemäßen Fundamente ruhen soll. Ohne diese Anschauung der Heimat ist der spätere Unterricht kein lebensvoller Sachunterricht, sondern ein hohles Wortgeklingel mit unverstandenen und nur gedächtnißmäßig angeeigneten Definitionen.

γ) Erst wenn der Schüler die hauptsächlichsten geographischen Grundbegriffe durch unmittelbare Wahrnehmung der heimatlichen Verhältnisse sich angeeignet hat, kann zur Betrachtung der Fremde weitergeschritten werden. — Vom Nahen zum Fernen! Es geschieht dies durch Zusammenstellung und Vergleichung mit Bekanntem und durch Anreihung an klar Angeschautes und richtig Verstandenes. Einen Begriff von

den Alpen kann z. B. der Schüler nur erst dann erlangen, wenn er sein heimatliches Gebirge kennt, und ein Begriff vom Meere ist nur erst dann möglich, wenn er ein großes stillstehendes Wasser (Teich, See) in seiner Heimat gesehen hat. So kann die Größe fremder Länder nur durch Vergleichung mit der Größe des heimatlichen Bezirks zum Verständnisse gebracht werden, und die geographischen Eigenthümlichkeiten der Fremde können nur dann geistbildend auf die Schüler einwirken, wenn die heimatliche Geographie die Grundlage seines geographischen Wissens ist. Nicht dadurch bekömmt der Schüler eine Vorstellung von der Größe der Stadt London, daß man ihm sagt: London hat 3,000000 Einwohner, sondern dadurch, daß er erfährt, wievielmal die Stadt London größer ist als die ihm bekannte Hauptstadt seines Landes. Darum sind auch folgende Fragen ganz am Platze: Wievielmal ist das Königreich Preußen größer als dein Heimatskreis? Wievielmal ist der dir bekannte nächstliegende Berg kleiner als der Mont-Blanc? Wievielmal ist der Straßburger Münster höher als unser Kirchturm? Wieviel Tagereisen sind von hier bis nach Italien? 2c. Der Lehrer hat demgemäß nicht allein in dem geographischen Unterricht mit dem Nächsten (mit der Heimat) zu beginnen, sondern auch alles auf dieses Nächste zu beziehen. Wo solche Beziehungen nicht möglich sind, muß die Kenntniß des Fremden aus dem geographischen Unterrichte der Volksschule fernbleiben.

δ) Der Lehrer wähle überall nur das Nothwendige und Charakteristische aus. Dies gilt nicht allein inbezug auf den heimatskundlichen Unterricht, der den Kindern unheimlich werden muß, wenn man alles Mögliche hineinzupfropfen versucht (Zoologie, Botanik, Mineralogie, Technologie, Geschichte 2c.), sondern in noch höherem Grade gilt dieser Grundsatz inbezug auf die fremdländische und mathematische Geographie, die hie und da in einer Weise betrieben worden ist, als ob es sich darum handele, die Bauernknaben zu gelehrten Geographen und zu berechnenden Astronomen zu erziehen. Es ist streng festzuhalten, daß der Stoff überall auf das Nothwendige beschränkt werde. Der Lehrer hat sich darum der größtmöglichsten Kürze zu befleißigen und sich zu hüten, zu tief und zu speciell in Einzelnes einzugehen. Wo ich im voraus weiß, daß es mir an Zeit und Mitteln gebricht, ein zweistockiges Haus aufzuführen, da gebietet es die alltäglichste Klugheit, mich mit einem einstockigen zu begnügen. Es muß darum der Lehrer mit allem Fleiße bedacht sein, alles Unnöthige und Nebensächliche auszuscheiden und den Schülern die geographischen Begriffe der Heimat und der Erde überhaupt nur nach ihren hervorstechenden Hauptmerkmalen zu verschaffen. Die Weitschweifigkeit, welche jede Pferdeschwemme, jeden Hügel und jedes Filialdörfchen zum Gegenstande ausführlicher geographischer Erörterungen macht, ist für die Volksschule nicht am Platze, denn durch eine Ueberschwemmung geographischer Notizen wird nie und nimmer ein klares Denken erzielt*). Es ist darum z. B.

*) „Zuerst kömmt es darauf an" — sagt Herbart in seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen —, „daß jede eben vorgelegte Karte als Bild eines

unnöthig, den Kindern bei der geographischen Betrachtung Spaniens alle Gebirge aufzuzählen, oder mehr als höchstens fünf Städte einzuprägen. Es ist ebenso unnöthig, bei England alle Buchten und Busen zu nennen, die Kinder bei der Betrachtung Südamarikas mit allen feuerspeienden Bergen der Cordilleren bekannt zu machen zc. Oder was soll der sogenannte „interessante" Kram vom chinesischen Ginseng, von den tibetanischen Einhörnern, von den indischen Geckos, ägyptischen Koloquinten, südamerikanischen Sassaparillas und dem Alpaca u. s. w. Ueberall darf also nur das Wichtigste, das Hauptsächlichste und das Charakteristische ausgewählt werden. Nur was einen repräsentativen Charakter hat, ist einer eingehenden Betrachtung und Behandlung werth. Diesem Grundsatz entsprechen freilich weder unsere bisherigen geographischen Lehrbücher noch unsere Karten und Atlanten. Die meisten Karten sind Augenpulver und leiden an einer Ueberfüllung, die jedem Lehrer die Pflicht auferlegt, auf Mittel zu denken, dem Uebel abzuhelfen (s. weiter unten). Das eine steht fest: es kömmt hier auf sogenannte wissenschaftliche Genauigkeit viel weniger an, als darauf, daß der Lehrer nur wenig nehme, aber das Wenige dann auch zum klaren Verständnisse und zur sicheren Einprägung bringe.

ε) Der Lehrer wähle solche Stoffe aus, die er lebensvoll darzustellen im Stande ist. Todte Namen und Zahlen sind, wie im Obigen bereits erörtert wurde, nicht geeignet, das Interesse der Kinder zu erregen. Durch Aneignung einer todten Wissensmasse ist noch kein Mensch begeistert, noch niemand ein tüchtiges Glied der Gemeinde geworden, und noch hat keiner deshalb sein Blut für das Vaterland dahingegeben. Nur was Leben in sich trägt, kann Leben zeugen. Wir fordern darum mit Recht, daß der geographische Unterricht ein Unterricht fürs Leben sei, d. h. praktisch — brauchbar — bildend. Es ist darum nothwendig, daß die Erde den Kindern nicht als eine todte Kugel voll todter Gebirge, Thäler, Flüsse und Meere, sondern als ein lebendiger Schauplatz menschlicher Thätigkeit dargestellt werde, und daß der Unterricht eine richtige und höhere Ansicht vom Leben begründe, so daß er in den Schülern jene Gesinnung schafft, die ein besseres Leben in Gemeinde und Staat zustande bringen hilft. Dazu ist freilich nothwendig, daß der Lehrer ein Mensch des Lebens ist, d. h. daß er die wahren Zwecke des menschlichen und gesellschaftlichen Lebens richtig erfaßt hat, und daß er als Lehrer versteht, durch lebensvolle Charakterschilderungen den Kindern das Ferne nahe zu bringen und sie in der Fremde heimisch zu machen. Nicht trockene Uebersichten, nicht schablonenmäßige Eintheilungen, nicht trockene Aufzählungen der Länder, Städte, Flüsse, der Produkte und Gebirge, nicht ein Hin- und Herzeigen auf der buntfarbigen Landkarte ist ein Unterricht fürs Leben, denn die wahre Aufklärung besteht nicht in der Summe

---

Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen und ein paar Namen von Bergen. Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte!"

des Wissens und nicht in der mechanischen Aneignung gelehrter Kenntnisse, sondern in der Entwickelung selbständiger Einsicht und in dem Aufbau sittlicher Grundsätze, durch welche der Mensch getrieben wird, im Dienste der Menschheit nützlich und thätig zu sein.

Zu einem lebensvollen Unterrichte gehört vor allem, daß der Lehrer den Gegenstand seines Unterrichtes genau und gründlich kennt und zwar nicht allein aus Büchern und durch Studieren, nicht durch das Lesen und Hörensagen, sondern durch das Leben und den Umgang mit der Natur. „Vor allen Dingen", sagt Diesterweg, „verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimat, sondern auch den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Theil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht blos in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie todt ist doch der Unterricht über die lebendige Natur, von jenem Manne ertheilt, und wie belebt alle Schüler die Darstellung dieses Kenners! Der Unterschied ist der: jener spricht, was er dem Worte oder den Wörtern, aber nicht der Sache nach kennt; dieser kennt die Gegenstände aus eigener Anschauung, und darum erregt er in seinen Schülern ein treues Bild derselben, und er belebt dadurch ihren Sinn für die Natur. Es ist daher eine unerläßliche Eigenschaft des Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe. Demnächst muß er eine hohe Anschauung von der Natur, richtige Begriffe von dem Zwecke des Zusammenlebens haben und selbst im Leben in der rechten Weise wirken."

c. Die Methodik des geographischen Unterrichtes.

Man unterscheidet beim geographischen Unterrichte gewöhnlich drei Methoden, nämlich die analytische, die synthetische und die konstruktive. Die sogenannte analytische Methode beginnt mit den allgemeinen Verhältnissen der Weltkörper und endigt mit der speciellen Heimat. Dieser Methode, die sich in den meisten Gelehrtenschulen eingebürgert hat, steht die synthetische gegenüber, welche mit der nächsten Umgebung des Schülers beginnt und von da aus allmählich zu den weiteren Kreisen des gesamten geographischen Wissens fortschreitet. Die konstruktive Methode (zuerst von dem Schweden Dr. Sven Ågren, dann von dem berühmten Geographen Karl Ritter empfohlen), welche ihrem Wesen nach sowohl analytisch als auch synthetisch sein kann, stellt dasjenige durch Zeichen dar, was der Schüler merken soll. Die Volksschule kann keine dieser drei Methoden in voller Konsequenz und mit ganzer Strenge durchführen, sondern sie ist genöthigt, je nach dem Bildungsstande der Schüler oder der Individualität der Schulklasse bald die eine, bald die andere, bald beide gemischt zur Anwendung zu bringen. — Wie man nun aber auch verfahren mag, der Lehrer hat unter allen Umständen an folgenden Grundsätzen unerbittlich festzuhalten:

α) Beginne den geographischen Unterricht mit sinn-

lichen Beobachtungen. Die beste Geographie ist die selbsterlebte, denn die eigene unmittelbare Anschauung ist besser als die beste Beschreibung durch Zeichnung, Karte oder Lehrbuch. Selbstsehen und Selbstfinden ist der beste Weg zur Eroberung der Wahrheit. Man gehe darum mit den Schülern, sobald sie im engen Kreise der Schulstube geographisch orientiert sind, hinaus ins Freie und gebe ihnen hier Gelegenheit, das Auge und die Sinne überhaupt für die Auffassung geographischer Grundbegriffe dienstbar zu machen. Bald ist die Länge einer Straße zu messen, bald sind charakteristische Inschriften an alten Gebäuden aufzusuchen, bald sind die Kirchen der Stadt zu zählen, es ist der Lauf des heimatlichen Flusses zu beobachten, von einem nahen Berge aus ist die Gegend zu überschauen, die Begriffe Berg und Thal, Wald und Feld, Hoch- und Tiefebene, Gebirge rc. sind festzustellen, der Horizont ist zu betrachten, die Himmelsgegenden sind aufzusuchen, Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, der Tagebogen und die Tageslänge sind zu beobachten, die Mondphrasen sind zu zeichnen, die Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Jahreszeiten sind aufzusuchen u. dgl. m.

Um diesen Forderungen zu genügen, thut es noth, daß der Lehrer mit seinen Schülern Spaziergänge macht. Nur vergesse er nicht, daß die Exkursionen im strengsten Sinne des Wortes Lehrstunden sein müssen, und daß der Lehrer nicht allein zu jeder derselben einen in allen Hauptstufen und Haupttheilen getreu zu befolgenden Plan sich vorher ausdenken und ausarbeiten muß, sondern daß er auch alles zu vermeiden hat, was etwa die Erreichung seines Zieles hindert. Bei planlosem Umherlaufen und bei ungezügelter Regellosigkeit läßt sich nichts erreichen. Es ist deshalb empfehlenswerth, wenn der Lehrer bei derartigen Spaziergängen die Kinder von Zeit zu Zeit in einem Kreise um sich sammelt und wenn er während des Unterrichtes, den er im Freien ertheilt, auf ganz dieselbe stramme Ordnung hält, wie beim Schulunterrichte. Der Unterricht darf natürlich nicht docierend sein, sondern muß die Form einer unterweisenden Unterhaltung annehmen.

So lernt also das Kind in der freien Natur an einer bestimmten Quelle, an einem bestimmten Bache den Begriff von Fluß, Strom, Stromgebiet, Wasserfall, Insel, — an einem bestimmten Teiche den Begriff eines Sees, Hafens, Meeres, Meerbusens, einer Meerenge, Küste, — an einer bestimmten Ebene den Begriff Hochebene und Tiefebene rc. kennen. Vom Wetter des Tages lernt es, was Witterung und Klima ist, und an dem Schatten einer bestimmten Stange lernt es den scheinbaren Lauf der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten beobachten.

Aber beim besten Willen ist es dem Lehrer nicht möglich, dem Kinde draußen in der freien Natur alles zu zeigen. Die Erde ist zu groß, als daß das Kind im Stande wäre, alle Erscheinungen (man denke nur an die Kugelgestalt der Erde, ihre Rotation rc.) zu fassen. Es muß darum, wenn die unmittelbare Anschauung durch das Große und Ganze nicht zu ermöglichen ist, in der Schule für geeignete Ver-

anschaulichungsmittel Sorge getragen werden. Zu diesen Veranschaulichungsmitteln gehört für jede Schule zunächst ein Globus (eine bemalte Kegelkugel). Für sehr wichtig halte ich sodann einen flachen Kasten mit weichem Thon oder mit weißem Sande, in welchem sich die Bodenbeschaffenheit der Heimat reliefartig (plastisch) darstellen läßt. Weitere Anschauungsmittel sind sodann gute Karten, landschaftliche Bilder und Stereoskopen. Letztere können freilich, wenn nicht Störungen des Unterrichtes herbeigeführt werden sollen, nicht während des Unterrichtes, sondern nur vor und nach demselben gezeigt werden. Im ganzen genommen kann man auch hier sagen, daß nicht das Komplicierte und Theuere, sondern das Einfache das Beste ist. Ein erfinderischer Lehrer kann hier mit wenig Mitteln Großes leisten.

So wichtig und richtig der Grundsatz ist: „Unterrichte anschaulich“, so sehr ist aber dem Lehrer anzurathen, im Anschauen Maß zu halten. F. C. Fischer sagt: „Es ist im Bereiche des Unterrichtes keine seltene Erscheinung, daß die Schüler oft bei aller Anschaulichkeit des Unterrichtes, was die Bereicherung an Kenntnissen und Fertigkeiten anbelangt, wenig gefördert werden. Gerade die große Gabe der Anschaulichkeit wird manchem zur Falle. Man eilt von einem Gegenstande zum anderen. Das Interesse bleibt durch den Wechsel der Objekte zunächst frisch und rege und verführt zu stets schnellerem Fortschritte. Aber der Erfolg? Er entspricht nicht der Arbeit und ist oft nur eine bittere Enttäuschung.“ Es ist darum nothwendig, daß zu dem ersteren Grundsatze die Ausführung des zweiten hinzukömmt:

β) Leite die Kinder an, das Angeschaute selbständig zu reproducieren und das Verstandene selbstthätig darzustellen. Die Reproduktion ist zunächst die Kontrole, ob die Schüler von dem in Rede stehenden Gegenstand eine klare Anschauung erlangt haben. Sie ist aber auch zugleich ein Mittel zu tieferer Auffassung und allseitigerer Begründung. Die Reproduktion kann verschiedenartig sein, jenachdem sie durch das hörbare Wort, oder durch die sichtbare Schrift, oder durch Zeichnung, oder durch Modelle bewerkstelligt wird.

Was zunächst die Reproduktion durch das Wort anlangt, so ist darauf zu halten, daß sich der Schüler über das beim geographischen Unterrichte Angeschaute klar und bündig und in vollständigen Sätzen ausspreche. Der Lehrer hüte sich dabei vor dem fortwährenden Docieren und befleißige sich mehr der entwickelnden Frageform. Die Redseligkeit des Lehrers und das passive Verhalten des Schülers ertödtet die Arbeitslust; dagegen wird dem Schüler durch die selbstthätige Betheiligung am Unterrichte der Unterricht zur Arbeit und die Arbeit zum Unterrichte. Der Lehrer soll darum nie sprechen, um zu sprechen, sondern um den Schüler zum Sprechen anzuregen; er soll nie vergessen, daß er sich unnütze Arbeit macht und daß er den Schüler um den besten Gewinn bringt, wenn er es versäumt, auf eine korrekte mündliche Darstellung mit aller Konsequenz zu halten.

Hält der Lehrer vom Anfange an auf eine gute mündliche Re-

produktion, dann wird auch dem Schüler die schriftliche Darstellung des in der Geographiestunde erworbenen Lehrstoffes nicht schwer werden. Es liegt in der Natur der Sache, daß eine zusammenhängende schriftliche Darstellung des geographischen Stoffes nur für die Oberklasse geeignet ist, und daß man sich in den Unter- und Mittelklassen mit einer Darstellung in einfachen Sätzen (Schreiben der Städtenamen ꝛc.) begnügen muß. Je wichtiger aber für die Kinder die Uebung in der schriftlichen Darstellung ist, desto mehr muß sie kultiviert werden und desto weniger darf der Lehrer die Gelegenheit vorübergehen lassen, den geographischen Unterricht in den Dienst der Sprache zu stellen.

Das dritte Mittel zur Prüfung des erlangten Verständnisses und zur Förderung des Verstandenen ist die zeichnende Darstellung. Das Kartenzeichnen ist für den Schüler überaus wichtig und muß darum so viel als möglich betont werden. Da wir aber darunter weniger ein mechanisches Durch- und Abzeichnen verstehen, sondern mehr eine selbständige Darstellung des in der Wirklichkeit Angeschauten, so folgt daraus auch, daß das eigentliche Kartenzeichnen erst dann beginnen kann, wenn die Schüler so viel Fertigkeit und Genauigkeit in der Auffassung überhaupt erworben haben, daß sie mit einigem Erfolge ein relativ treues Kartenbild zu liefern im Stande sind. Um zu dieser Fertigkeit zu gelangen, muß der Schüler eine systematische Anleitung erhalten. Die beste Anleitung für den Schüler besteht darin, daß der Lehrer das Kartenbild vor den Augen des Schülers an der Wandtafel entstehen läßt, oder daß der Schüler sogenannte leere Karten in die Hände bekömmt (Umrisse), deren Ausfüllung (Flüsse, Gebirge, Städte) das Resultat seiner Anschauung und einer methodischen Führung ist. (Vergl. Uhlenhuths neuerfundene Kartenmodelle [Berlin, Th. Grieben], oder die Straube'schen Netze [Berlin, Plahn'sche Buchhandlung]; auch die Sydow'schen [Gotha, J. Perthes] und Klöden'schen Repetitionskarten [Berlin, Reimer; à 15 Pf.] sind empfehlenswerth.)

Noch wichtiger und instruktiver als das Kartenzeichen ist die reliefartige Darstellung in Thon oder Sand. Hier hat man die beste Gelegenheit, zu erfahren, ob der Schüler die Bodenplastik eines Landes ꝛc. richtig aufgefaßt hat oder ob sein Verständniß ein ungenügendes oder ein falsches ist. Unter allen Umständen darf der Lehrer nicht eher weitergehen, bis er sich überzeugt hat, daß die geographischen Vorstellungen des Schülers wahr, klar, treu und fest sind, so daß jede erworbene oder mitgetheilte Vorstellung und Vorstellungsreihe in dem Schüler der Grund einer vollkommeneren Entwickelung ist oder werden kann. Nur dadurch gewinnt der geographische Unterricht einen formalbildenden und grundlegenden Werth. Mit dem Kartenzeichnen aber muß das Kartenlesen Hand in Hand gehen. Wir kommen damit zu einer neuen Forderung:

γ) Sorge für ein verständiges Kartenlesen. „Merkwürdig ist es, daß viele Lehrer noch immer die Landkarte als etwas ansehen, was sich von selbst versteht und erklärt. Sie hängen sie in diesem guten Glauben vor die Schüler hin und docieren frisch darauf

los: hier im Norden liegt das, da im Süden das, links dieses, rechts jenes — und bedenken dabei gar nicht, welche riesige Abstraktion sie damit dem kindlichen Geiste zumuthen.“ Diese Worte des Schulrathes Kellner sind um so beherzigenswerther, als ein verständiges Kartenlesen beim geographischen Unterrichte ganz entschieden die Hauptsache ist. (Vgl. darüber die vor einigen Jahren bei Klinkhardt in Leipzig erschienenen pädagogischen Vorträge über die Methodik des geographischen Unterrichtes von Dr. O. Delitsch I, 4.) Soll das Kartenzeichnen den erwünschten Nutzen bringen, so muß dasselbe schon freilich im ersten Unterrichte der Heimatskunde vorbereitet werden. Die heimatliche Umgegend, die der Schüler aus unmittelbarer Anschauung kennen gelernt hat, muß vor seinen Augen an der schwarzen Wandtafel (am besten ist es, wenn dieselbe auf den Fußboden gelegt wird) kartographisch dargestellt werden, so daß er die Landkarte als ein Bild des Landes im kleinen und seine Heimat als eine Landkarte im großen betrachten lernt. Richtiges Verständniß der Bedeutung der verschiedenen Striche, Linien, Zeichen und Farben, sowie fleißige Uebung in der richtigen und lebendigen Vorstellung der durch die geographischen Zeichen angedeuteten Gegenstände sind dabei Haupterforderniß. Ist das Stück Erdoberfläche, welches der Schüler aus eigener Anschauung kennt, durch Zeichnung allmählich vor ihm entstanden, dann ist eine Basis gewonnen, auf der sich ein verständiges Kartenlesen naturgemäß aufbaut. Bei richtiger Behandlung kann es dann dem Schüler nicht schwer fallen, durch das Kartenbild sich eine dem wirklichen Bilde möglichst entsprechende Vorstellung von solchen Landestheilen und Gegenden zu machen, die er nicht gesehen hat. Der Gang ist also der, daß die Schüler zuerst die Wirklichkeit auf die Karte übertragen und daß sie sodann einen Schluß von der Karte auf die Wirklichkeit machen lernen. Freilich muß die Karte dann auch so sein, daß sich ein solcher Schluß ermöglichen läßt. Unsere Schulwandkarten sind mit wenigen Ausnahmen hierzu ungeeignet. Sie sind mehr nach wissenschaftlichen (militärischen, nautischen, politischen 2c.) Rücksichten gearbeitet und bekümmern sich wenig oder gar nicht um das pädagogische Element. Daher kömmt es, daß sie mit allerei Flüssen und Flüßchen, mit Namen von Städten und Städtchen und mit verschiedenen Farben so bunt durchmischt und so überladen sind, daß der Schüler in einer Entfernung von 30 und mehr Fuß an der Wandkarte nichts weiter erkennt als eine Anzahl bunter Farbenklexe. Schon das ist nicht richtig, daß man auf einer und derselben Wandkarte Physikalisches und Politisches vereinigt darstellt, weil dies die Karte überfüllt und den klaren Ueberblick stört. In Ermangelung einer geeigneten Schulwandkarte für Deutschland, haben wir uns darum für unsere Schule zwei große Wandkarten gezeichnet, eine physikalische, auf welcher die Gebirge, Hochebenen und Tiefebenen, fließende und stehende Gewässer mit farbigen Oelkreidestiften charakteristisch dargestellt sind *),

---

*) Die blaue Farbe bedeutet die Gewässer, mattgrün = Tiefebene, dunkelgelb = Hochebene, braun = Gebirge. Die vorkommenden Städte werden mit schwarzen Punkten bezeichnet.

so daß der Schüler auch in weiterer Entfernung sofort ein klares Bild von der Bodenbeschaffenheit des deutschen Landes erhält — und sodann eine mit Gummifarben kolorierte politische Karte, welche die Grenzen der verschiedenen deutschen Staaten übersichtlich und in der Ferne scharf erkennbar darstellt. Von den Flüssen sind nur die hauptsächlichsten angegeben, und was die Zahl der Städte anlangt, so sind nur die bedeutendsten aufgenommen. Ueberall ist weises Maß gehalten. Hat der Lehrer eine schlechte oder mit allerlei unnützem Krame überfüllte Landkarte, und ist es ihm unmöglich, sich eine nach pädagogischen Principien gearbeitete Wandkarte, die das nöthige Anschauungsmaterial in übersichtlicher Weise darstellt, zu verschaffen, dann kann freilich von einem verständigen Kartenlesen ebenso wenig die Rede sein, wie von einem segenbringenden Unterrichte in der Geographie überhaupt. Wenn wir jungen Lehrern auf das dringendste empfehlen, für den Gebrauch in der Mittel- und Oberklasse ihrer Schule sich selbst Wandkarten zu zeichnen, so müssen wir doch dabei ausdrücklich betonen, daß wir es nicht für gut halten, wenn der Lehrer in der Oberklasse die Zeichnung der Karten während des Unterrichtes in der Schule vornimmt. Daß für die Heimatskunde (also in der Unterklasse) das Entstehen der Wandkarte vor den Augen des Schülers nothwendig ist, haben wir schon früher gesagt; daß aber für den Unterricht in der Mittel- und Oberklasse, wo größere Erdräume kartographisch darzustellen sind, daraus ein wirklicher Nutzen entspringen sollte, können wir nicht zugeben. Erstens wird das Bild, das der Lehrer aus dem Kopfe zeichnen muß, stets unvollkommener ausfallen, als eine gute Karte; zweitens geht über dem Aufzeichnen viel schätzbare Zeit verloren, und drittens wird das Bild viel richtiger aufgefaßt werden, wenn es auf einmal dem Schüler vollständig in die Anschauung tritt und die Grenzen dann langsam und beschreibend verfolgt werden. Darauf ist aber besonderer Werth zu legen, daß der Lehrer während des geographischen Unterrichtes stets vor der Wandkarte steht, mit einem Stabe in der Hand auf dieselbe zeigt, das Unverständliche erklärt, das zu Entwickelnde entwickelt und unter Zuziehung der Selbstthätigkeit der Schüler den Unterricht in der Kartenunterweisung zu einem geistbildenden Unterrichte macht. Die Karte ist ein Lesebuch, auf welcher das Kind die Bodenbeschaffenheit eines Landes, die Flüsse, Gebirge ꝛc. zu sehen und zu lesen hat. Zu diesem Lesebuche muß ein tüchtiger Lehrer hinzukommen, der das Gezeichnete anschaulich zu erklären und der todten Karte Leben zu geben im Stande ist. Mit Recht fordert man darum von jedem Lehrer der Geographie:

δ) Sorge für lebendige, anschauliche Schilderungen. Ein Gebirge kann mit seinen Bergen und Thälern auf der Karte dargestellt werden; allein die Karte kann nicht sagen, welche Beschäftigungen und Erwerbszweige die Bewohner jenes Gebirges treiben, wie der Charakter und die Sitte sich dort gestalten, welche Eigenthümlichkeiten sich dort vorfinden u. s. w. Es thut darum noth, daß der Lehrer noch manches zur Karte hinzuthut, damit der geographische Unterricht durch konkrete Schilderungen lebendig gemacht und anziehend

ertheilt werde und daß der freie, lebendige Vortrag des Lehrers den Schüler nicht allein in den Sinn und in das Verständniß der Karte, sondern auch in die Geographie einführe, so daß die Schüler die geschilderte Gegend gleichsam vor ihren Augen sehen und eine ganz genaue und richtige Auffassung der geographischen Verhältnisse erlangen. Die geographischen Charakterbilder von Grube, Berthelt, Kutzner rc. bieten dem Lehrer hierfür geeignetes Material. (Zum Unterrichte in der Vaterlandskunde sei Daniel, Deutschland [Leipzig, Fues]; Kutzen, Das deutsche Land [Breslau, Hirt]; Uhlenhuth, Schilderungen [Berlin, Kastner] empfohlen.) Allein es hat der Lehrer doch sehr vorsichtig zu sein, daß er mit diesen Charakterbildern keinen Mißbrauch treibt, zunächst, daß er bei der Auswahl sich auf das Nothwendigste beschränkt, und sodann, daß er den Stoff nicht aus dem Buche vorliest, sondern in einer der Fassungskraft der Schüler angepaßten Weise frei vorträgt. Alles Ablesen und Vorlesen entbehrt in der Regel der Frische, der Herzlichkeit, Kindlichkeit und des fesselnden Eindruckes, und beeinträchtigt somit nicht allein das tiefere Verständniß, sondern auch die gediegenere Nachhaltigkeit. Ein freier, lebendiger Vortrag, durchwürzt mit anregenden Fragen und mit Aufgaben zum Nachdenken, setzt freilich voraus, daß es dem Lehrer klar geworden ist, wessen der Schüler bedarf und was seiner Leistungsfähigkeit und seinem Verständnisse entspricht. Eine genaue, eingehende Präparation ist darum dem Lehrer für jede Lehrstunde nothwendig. Ohne eine derartige Vorbereitung wird der Unterricht entweder sich auf den dürren Steppen eines gedächtnißmäßigen Einbläuens bewegen (Einprägung der Namen von Caps, Meerbusen, Städten, Einwohnerzahl, Quadratmeilen rc.), oder er wird die Kinder mit einer Masse zufälliger Notizen überschwemmen, die auf weiter nichts hinauslaufen als auf ein Todtschlagen der Zeit und auf ein Unterminieren des straffen Denkens. Die Kinder sollen durch den Unterricht nicht spielend unterhalten werden, sondern sie sollen etwas Ordentliches lernen, so daß die in ihnen liegenden Geisteskräfte auf dem Wege der Uebung naturgemäß und stufenmäßig entwickelt werden.

Je mehr der Lehrer es sich zur Pflicht macht, den geographischen Lehrstoff durch gute Karten, einfache Reliefs, durch Charakterschilderungen, durch geographische Bilder rc. anschaulich und lebendig zu machen, desto mehr muß er mit seiner Vorbereitung darauf sehen, daß er durch Herbeiziehung verwandtschaftlicher Dinge das in Rede stehende Land rc. zu einer möglichst allseitigen Auffassung bringt. Es ist darum in den unteren Klassen die Verbindung der Geographie mit Welt=, Natur= und Kulturgeschichte zu empfehlen, weil damit eins durch das andere vorbereitet, gefördert, ergänzt und befestigt wird. Der Grundstock und das natürliche Centrum muß aber bei einer derartigen Verbindung immer die Geographie bleiben, weil diese das (nebenbei bemerkt, schon um 350 v. Chr. von dem griechischen Geographen Ephoros erkannte) associirende Element besitzt, durch welches die übrigen Lehrzweige zusammengehalten werden. Oder wäre es nicht unnatürlich, von Magdeburg zu reden, ohne des dreißigjährigen Krieges und der Zerstörung Magdeburgs durch Tilly zu ge-

denken? Oder will man bei Kostnitz Huß, bei Worms und Wittenberg Luther, bei Leipzig Napoleon I. und die Leipziger Völkerschlacht, beim Rhein den Weinbau, bei England die Steinkohlen, bei der Sahara das Kameel, bei Westindien das Zuckerrohr 2c. unerwähnt lassen? Nur hüte sich der Lehrer auch hier vor den Klippen, an denen das Schifflein seines Unterrichtes Schiffbruch nehmen kann. Die eine Klippe ist die, daß der Lehrer zu vielerlei hereinzieht und alles nur notizenartig oder statistisch behandelt, so daß das Kind mit einem unnützen Gedächtnißballaste überladen wird; die andere aber ist die, daß er durch zu sehr ins Einzelne gehende Behandlung die Nebensache zur Hauptsache und die Hauptsache zur Nebensache macht. Der beste Regulator und das sicherste Verhütungsmittel für Ausschreitungen nach der einen oder der anderen Seite hin ist die feste Einhaltung der Zeit und die genaue Erfüllung des mit Umsicht aufgestellten Lehrplanes. Ein gutes Haushalten setzt stets ein gutes Maßhalten voraus, und ein guter Säemann streut den Samen weder zu dünn noch zu dicht, sondern bemißt das Quantum seiner Aussaat nach der Natur des Landes, der Ertragsfähigkeit des Ackers und der Eigenthümlichkeit der Gewächse. Der Lehrer soll nie mehr geben, als der Kindesgeist vertragen und der Geistesmagen verdauen kann. Dabei ist es eine alte Regel: „Wenn es am besten schmeckt, muß man aufhören."

Etwas überaus Wichtiges ist die Vergleichung geographischer Objekte. In der vergleichenden Methode, welche besonders von dem berühmten Geographen Ritter empfohlen wird, ruht der Hauptgewinn des geographischen Unterrichtes. Wie deutlich und interessant wird doch die Sache, wenn man die deutschen Flüsse nach ihrer Länge, ihrer Farbe oder ihrem Parallelismus mit einander vergleicht — oder wenn man den Einfluß der Bodenbeschaffenheit des Landes auf die Beschäftigung der Menschen, oder des Klimas, auf deren Gesundheitszustand und Lebensdauer 2c. nachweist; auch die Formation und Küstenbildungen bieten Veranlassungen zu interessanten Vergleichungen; man vergleiche z. B. die Formation der Ostküste Amerikas mit der der Westküste Europas und Afrikas 2c. Vortreffliche Winke und Stoffe für derartige Vergleichungen bieten die geographischen Lehrbücher von Dommerich, Pütz u. a. m.

ε) Sorge für feste Einprägung des Verstandenen und für vielseitige Wiederholung des Dagewesenen. Wie es im Rechnen nicht genügt, daß der Lehrer das Einmaleins bloß erklärt und allenfalls auch anschaulich darstellt, sondern wie dort gefordert werden muß, daß die Schüler das Verstandene fleißig üben, häufig aufsagen und aufschreiben, damit das Verstandene, fest eingeprägt, zum unverlierbaren Eigenthum des Kindes werde: so ist es auch beim geographischen Unterrichte nothwendig, daß der Lehrer das anschaulich Dargestellte und stufenmäßig Entwickelte so fest und so sicher einprägt, daß der Schüler davon auch wirklich einen bleibenden Gewinn für sein ganzes Leben hat. Nichts ist verderblicher als das schmetterlingsartige Ueberspringen von einem zum andern und die lokomotivenartige Eile, welche auch den befähigtsten Schüler zu keinem dauernden Ansatz psychischer

Elemente kommen läßt. Das Mittheilen ist allerdings die angenehmere Seite, das Einüben ist das mühseligere Geschäft; allein der beste Unterricht nützt nichts, wenn der Lehrer nicht soviel Geduld, Ruhe, Selbstbeherrschung und gute Laune hat, um das Dargestellte den Kindern sicher einzuprägen und immer aufs neue zu wiederholen. Der Lehrer kann übrigens den Schülern das dauernde Festhalten erworbener geographischer Anschauungen durch mancherlei Mittel sehr erleichtern. Wir denken dabei nicht an die Eselsbrücke der Mnemonik, sondern zunächst an die weise Auswahl des darzubietenden Stoffes (nur nie zuviel auf einmal!) und sodann an die Klarheit und Logik eines wohldurchdachten Unterrichtes. Es thut deshalb jeder Lehrer wohl, wenn er stets nach einer festen Disposition unterrichtet, in welcher die einzelnen Theile in einem organischen Zusammenhange stehen und auf und zu einander hinleiten. So ist es z. B. für die Betrachtung größerer Staatengruppen empfehlenswerth, stets nach folgendem Gedankengange zu unterrichten: 1) der Name und die Grenzen des Landes; 2) die Größe und Gestalt desselben; 3) die Bodenbeschaffenheit (Gebirge, Flüsse); 4) das Klima; 5) Produkte (Handel und Industrie); 6) Volkscharakter; 7) Geschichte; 8) Städte und Kulturhistorisches. Es liegt hier in der Natur der Sache, daß sich aus der Bodenbeschaffenheit eines Landes sofort ein Schluß auf das Klima des Landes, und von diesem wiederum ein Schluß auf die Produkte, auf die Industrie ꝛc. machen läßt, so also, daß sowohl beim Unterrichte wie bei Repetition sich leicht eines aus dem anderen entwickeln läßt. Jede Repetition, die den Zweck hat, zu erfahren, ob und inwieweit die Schüler das bisher Gelernte gefaßt und behalten haben, und ob und inwieweit es geistiges Eigenthum der Schüler geworden ist, darf den Schülern nicht zur Last, sondern muß ihnen zur Lust gemacht werden. Es muß ihnen eine Freude sein, von ihrem erlangten Wissen Zeugniß zu geben und durch öftere Wiederholungen des Dagewesenen sich tiefer und tiefer in den Stoff zu versenken. Insbesondere sind bei Gelegenheit der Repetition erdachte Reisen empfehlenswerth, bei denen der Schüler selbst an der Karte steht und einen kindlichen Vortrag hält. Hie und da kann man auch einen befähigten Schüler zum Examinator der Klasse machen, wobei der Lehrer zugleich Gelegenheit hat, das Lehrgeschick seiner Schüler kennen zu lernen und ihre eigenthümlichen Auffassungen zu prüfen. Das Aufschreiben des Dagewesenen ist schon früher empfohlen worden. Daß bei Repetitionen das Verwandte zu koncentrieren, und daß gerade hier die Koncentration am rechten Platze ist, bedarf für den erfahrenen Lehrer hier wohl nur der Erwähnung, denn wenn das Geographische, Geschichtliche, Kulturhistorische, Naturgeschichtliche ꝛc., das im Unterrichte nach einander genommen wurde, in der Repetition neben und mit einander zur Darstellung kömmt, so wird es nicht allein um so allseitiger erfaßt und tiefer begriffen, sondern es wird auch den Kindern um vieles interessanter. Je fleißiger, allseitiger und tiefgehender die Repetitionen sind, desto mehr wächst die Geisteskraft des Schülers und dessen Freude über den Besitz der eroberten Kenntnisse. Wo die Repetitionen ver-

säumt werden, da fehlt es stets an gesichertem Wissen und an der Geläufigkeit im Können. „Des Lebens Mühe lehrt uns des Lebens Güter schätzen."

d. Die Vertheilung, Anordnung und Stufenfolge des geographischen Lehrstoffes.

Lehrplan.

Wir haben bei der Stoffvertheilung zunächst die Halberstädter Seminarschule im Auge gehabt und überlassen es dem Lehrer, sich den Stoff nach der Eigenthümlichkeit seiner Schule in anderer Weise zurechtzulegen.

Klasse IV hat noch keinen eigentlichen geographischen Unterricht, sondern nur einen allgemeinen Anschauungsunterricht mit allgemein sachlicher und sprachlicher Tendenz. (Vgl. S. 165.)

Mit **Klasse III** (wöchentlich 2 Stunden, einjähriger Kursus) beginnt der geographische Vorbereitungsunterricht in Form der Ortskunde. Mit dem Schulzimmer wird begonnen. — Die Begriffe: rechts, links, oben, unten, senkrecht, wagrecht, schief — werden verdeutlicht; daran reihen sich Messungen der Schulstube an. Das Angeschaute wird nach einem bestimmten Maßstabe auf die auf dem Fußboden liegende Wandtafel gezeichnet. Vom Schulzimmer wird zum Schulgebäude, dem Seminare, und von diesem zur Umgebung des Seminars (Seminarhof und die Parkanlagen der Plantage) weitergegangen. Kenntniß und Einübung der vier Himmelsgegenden. Weitere Uebung im Uebertragen des Angeschauten auf die Wandtafel (zuerst auf die auf dem Fußboden liegende und sodann auf die hängende), dabei Belehrung über Nord, Süd 2c. auf der Karte. — Ist so das Seminar mit seiner nächsten Umgebung in Betracht gezogen, so wird zur Stadt weitergeschritten. Dabei darf die Orientierung nach den Himmelsgegenden und die Uebertragung des Angeschauten auf die Wandtafel niemals versäumt werden. — Zunächst folgt ein Gang vom Seminare nach dem Domplatze und eine Betrachtung des letzteren. (Katholische Schule, die Schulen im Franziskanerkloster, die katholische Kirche, Apotheke, Post, der Zwicken. Dies auf dem Wege nach dem Domplatze.) Dann dieser selbst: Ueberblick, fünf Zugänge, der Dom, der Leggenstein nebst Sage, die Liebfrauenkirche und die Sage vom blutenden Schwerte, das Denkmal für die im Kriege 1870 und 1871 Gefallenen, die Baumeinfassung des Domplatzes; Gleims Wohnhaus, das Appellationsgericht, das Tränkethor, die Kreis-Sparkasse, die Peterstreppe, der Petershof und das Kreisgericht, das Drachenloch, das alte Seminar, die höhere Töchterschule, das Gymnasium. — Ein Gang vom Domplatze durch die Schmiedestraße nach dem Holzmarkte und eine Umschau auf letzterem gibt hierauf Anlaß zu weiteren Betrachtungen. (Läden in der Schmiedestraße; das Rathhaus mit dem Roland, der Rathskeller, das Hauptsteueramt, die Wasserleitung.) Hieran knüpft sich noch ein Gang nach dem Fischmarkte, wo namentlich auf die Martinikirche und auf den Schuhhof aufmerksam gemacht wird. Sodann wird eine Wanderung durch die Hauptstraßen der Stadt unternommen, resp. fortgesetzt. (Hervorragende und geschichtlich merkwürdige Gebäude, Inschriften 2c. — Berufsthätigkeit der Bewohner 2c. — Anbahnung eines Grundrisses von Halberstadt, jedoch nur mit den Hauptstraßen und Plätzen). — Wenn die Stadt mit ihren Straßen, Plätzen und wichtigsten Gebäuden 2c. besprochen ist, wird zur nächsten Umgebung weitergegangen. Es erfolgt als Erstes ein Gang um die Stadt. (Thore: Das Breite-, Kühlinger-, Harsleber-, Johannis-, Burchardi-, Gröper- und Wasserthor. Thortürme. Sage vom Johannisthor. Geschichtliches beim Kühlinger Thor. Friedhöfe. Alter und neuer Bahnhof. Gasanstalt. Fabriken. An geeigneten Stellen eingehende faßliche Belehrung.) Hieran reiht sich ein Gang nach den Spiegel'schen Bergen, auf dem über die Verkehrsstraßen: Feldweg, Chaussee, Eisenbahn 2c. zu sprechen ist und die hauptsächlichsten geographischen Vorbegriffe: Hügel, Berg, Gebirge, Rücken, Kamm, Fuß, Gipfel, Hochland, Tiefland, Ebene, Thal, Quelle, Bach, Fluß, Ufer, Bett, Teich, See 2c. am Anschaubaren veranschaulicht und erläutert werden müssen. Eine Umschau vom Kanonenberge oder

vom Bullerberge gibt schließlich Gelegenheit zu einer Generalrepetition und zu weiteren Betrachtungen (Horizont, scheinbare Bewegung der Gestirne, Tages- und Jahreszeiten, Auf- und Untergang des Mondes, Mondphasen [selbstverständlich nur so weit es für die Kinder dieser Stufe faßlich ist; also z. B. wenn der Mond dem Anfangszuge eines „Z" gleicht, so nimmt er zu, gleicht er dagegen dem ersten Bogen des „A", so nimmt er ab]. — Ausdehnung des Horizontes von Halberstadt und zwar nach bestimmten Punkten, wie Bergen, Oertern ꝛc. angeben. — Entfernungen in der Wirklichkeit und auf der Karte, Veranschaulichung der Quadratmeile. — Ueberblick über den Horizont von Halberstadt).

Bei den Spaziergängen wird nicht allein die Bodenbeschaffenheit betrachtet, ob fruchtbar, steinig, sumpfig ꝛc., sondern es werden auch anderweite Beobachtungen angestellt, z. B. über die wechselnden Erscheinungen in den Jahreszeiten, über die Thätigkeiten und Berufsarten, über die Gewerbe der Leute in der Stadt und auf dem Lande, über Regen und Schnee, Klima ꝛc. Nicht poetische Schilderungen und sentimale Gemälde sollen gegeben werden, sondern scharfe, individuelle Beschreibungen ohne breite Erklärungen und Begründungen. Scharfe Orientierung nach den Himmelsgegenden und nach den hervortretenden Punkten des Landschaftsbildes ist die Basis, auf der alle Bestimmungen ruhen. Was auf den Spaziergängen erbeutet worden ist, wird in der Schule unterrichtlich verarbeitet und durch Zeichnungen dargestellt, so daß die Kinder ein Kartenbild der Stadt Halberstadt und der nächsten Umgebung bekommen und verstehen lernen. Die Spaziergänge fallen außerhalb der Schulzeit.

Das bisher Angeführte bildet das Pensum des Sommerhalbjahres. Im Winterhalbjahre wird nun von der Ortskunde zur Heimatskunde fortgeschritten. Der Kreis Halberstadt bildet das zunächst zu überschauende Gebiet. Der Gang ist dabei folgender: Veranschaulichung der Begriffe Ort, Dorf, Stadt und Kreis. — Ueberblick über den Kreis von verschiedenen Punkten aus, vom Kanonenberge, vom Bullerberge, von den Spiegel'schen Bergen, von der Klus. — Ausdehnung des Kreises nach bestimmten, den Kindern bekannten Punkten angeben. — Uebertragung des Angeschauten auf die Wandtafel. Außerdem ist es jetzt an der Zeit, die Karte des Kreises Halberstadt in der Klasse aufzuhängen und die angeschaute Wirklichkeit mit der Kartenvorstellung zu vergleichen. — Betrachtungen des Einzelnen: Berge, Flüsse — Halberstadt (repetitorisch), die nächsten Dörfer, ihre Eigenthümlichkeiten, besonders in der Beschäftigung, den Sitten und der Tracht der Bewohner, z. B. bei Langenstein die Molkenwirtschaft und die Höhlenbewohner, bei Ströbeck das Schachspielen, bei Wehrstedt die Gärtnerei, bei Harsleben die Tracht ꝛc. — Die übrigen Städte im Kreise — Verkehrsstraßen. Geschichte und Sage werden auch hier an geeigneten Stellen stets berücksichtigt. — Sodann wird der Gesichtskreis koncentrisch erweitert, indem zuerst die Nachbarkreise mit eingeschlossen werden. Ihre Lage zum Kreise Halberstadt, ihre Ausdehnung, Berge, Flüsse, die wichtigsten Oerter mit ihren Merkwürdigkeiten ꝛc. ꝛc. — Schließlich wird der ganze Regierungsbezirk Magdeburg überblickt. Ueberblick Aufzählung der Kreise nach bestimmten Gruppen, z. B. die Kreise in der Altmark, jenseit der Elbe entlang, an der Westgrenze, Harzkreise ꝛc. — Eine Reise von Halberstadt nach Salzwedel über Magdeburg gibt Gelegenheit, die auf dem Wege liegenden wichtigsten Städte, sowie die Elbe, die Börde, die Wische ꝛc. zu besprechen, und eine Wanderung von Halberstadt nach dem Harze bietet Veranlassung, den letzteren näher kennen zu lernen. —

Das nöthige Material für diese Stufe gewährt die Heimatskunde von Kriebitzsch in „Der Preußische Staat in Bildern aus der Heimatskunde der einzelnen Provinzen von Adamy, Bäck ꝛc." (Königsberg, J. H. Bon); sowie desselben Verfassers „Leitfaden und Lesebuch zur Geographie für Schulen", 1. Theil (Glogau, Flemming). Vgl. auch Schulze's Heimatskunde der Provinz Sachsen.

Klasse II (einjähriger Kursus, wöchentlich 2 Stunden). In dieser Klasse wird in der Behandlung der Heimatskunde in koncentrisch sich erweiternden Kreisen fortgeschritten. Das erste Vierteljahr ist der Betrachtung der Heimatsprovinz gewidmet, wobei das auf der vorigen Stufe über den Regierungsbezirk Magdeburg Gelernte und besonders das den Heimatsort und Kreis Betreffende gründlich repetiert und gleichzeitig erweitert wird. Vor allen Dingen sind von jetzt an geeigneten

Ortes passende Bilder aus der Geschichte einzuflechten. So ist z. B. bei der Altmark über Gründung der Mark und über Albrecht den Bären, bei Magdeburg über die Zerstörung dieser Stadt durch Tilly, bei Quedlinburg, resp. bei Merseburg über Heinrich I., bei Lützen über die Schlacht bei diesem Orte und Gustav Adolf, bei Eisleben und Wittenberg über Luther zu sprechen. Besonders muß auf dieser Stufe die Geschichte der Stadt Halberstadt berücksichtigt werden.

Der Gang bei der Besprechung der Provinz Sachsen wird sich etwa folgendermaßen gestalten: Ueberblick der Provinz nach der Karte, Namen der Regierungsbezirke und Lage der letzteren zum Harze, zu einander und besonders der beiden Regierungsbezirke Merseburg und Erfurt zu Halberstadt. — Der Harz. Bodenbeschaffenheit nördlich vom Harz, südlich vom Harz — die Elbe — die Saale. Dabei einzelne Landschaftsbilder: die goldene Aue, das Eichsfeld, das Saalthal, die Börde, die Wische — die Städte an den Flüssen mit ihrem gewerblichen ꝛc. Leben, ihren Merkwürdigkeiten ꝛc. — Eisenbahnen (wieder mit den von denselben berührten Städten ꝛc.). Lebendige Charakterschilderungen sind überall die Hauptsache. —

Auch hier können die oben angeführten Bücher von Kriebitzsch noch benutzt werden; sonst bietet auch die „Preußische Heimatskunde" (Breslau, Hirt), passenden Stoff. — An die ausführliche Behandlung der Provinz Sachsen reiht sich alsdann nach einem kurzen Ueberblick über den gesamten preußischen Staat (Lage, Grenze, Größe, Einwohnerzahl, Namen der Provinzen, Veranschaulichung der Provinzen an der Karte, Bestimmung der Lage der übrigen zehn Provinzen zur Heimatsprovinz, zum Heimatsort, zu einander, Vergleichung derselben nach ihrer Größe ꝛc.); die Besprechung der übrigen zehn Provinzen desselben. Der Anfang wird gemacht mit der Nachbarprovinz Brandenburg. Veranschaulichung an der Karte; Lage zum ganzen Staate, zur Heimatsprovinz, zu den übrigen Provinzen; die Grenzen; Größe im Vergleich zu Sachsen und an und für sich; Einwohnerzahl, dabei wiederum Vergleichung; Umschau im Lande mit einigen Landschaftsbildern; Berlin; die Havel; das Rhinluch; das Havelluch, die Spree, der Spreewald; die Oder, der Oderbruch; Eisenbahnen, Kanäle ꝛc. Bei den Flüssen und Eisenbahnen sind wie bei der Provinz Sachsen die wichtigsten Städte mit ihrem gewerblichen ꝛc. Leben in Betracht zu ziehen. — Kurzer Ueberblick über die Mark unter den Askaniern, Baiern und Luxemburgern. Der erste Hohenzoller und das Raubritterwesen in der Mark. Hieran schließen sich die übrigen Provinzen in nachstehender Reihenfolge:

Pommern. Otto von Bamberg, der Apostel der Pommern. Der große Kurfürst. Die Ostsee, Inseln, Halbinseln, Haff ꝛc. (Bemerkung: Der Gang der Besprechung der einzelnen Provinzen gleicht dem unter Brandenburg angegebenen; deshalb dürfen sich die Bemerkungen unter den übrigen Provinzen im ganzen auf die Angaben des zu berücksichtigenden geschichtlichen Stoffes beschränken.)

Preußen. Der deutsche Ritterorden. Kurfürst Sigismund. Der erste König von Preußen. Der Bernstein.

Posen. Das Ende Polens.

Schlesien. Friedrich der Große und die schlesischen Kriege.

Schleswig-Holstein. Der deutsch-dänische Krieg 1864.

Hannover, — Hessen-Nassau. Der deutsche Krieg 1866.

Westfalen. Die Hermannsschlacht. Die Vehmgerichte. Industrie Westfalens.

Die Rheinprovinz. Der Weinbau. Die Burgen. Deutschlands Erniedrigung 1806. Leipzig und Waterloo. Die Königin Luise.

Auf die Behandlung des hier angedeuteten Stoffes wird die Zeit von den Sommerferien bis Weihnachten verwendet. Passenden Stoff für diese Stufe bietet die „Preußische Heimatskunde" (Breslau, Hirt) und das Lesebuch von Wetzel, Menges, Menzel und Richter.

Nach Weihnachten folgt zunächst eine Generalrepetition der Geographie des Königreichs Preußen nach analytischem Gange, wobei gleichzeitig die historische Karte von Preußen aus Dittmars historischem Atlas (Heidelberg, Winter; Nr. XVIII), vom Lehrer als Wandkarte gezeichnet, verdeutlicht wird und die nöthigsten Mittheilungen über den deutsch-französischen Krieg 1870 und 1871 und über das preußische Königshaus (besonders über den Kaiser Wilhelm und den Kronprinzen Friedrich Wilhelm) gemacht werden.

Den Schluß bildet für diese Klasse ein Ueberblick über das ganze

deutsche Vaterland. Aufzählung der übrigen Länder nach ihrer Lage zum engeren Vaterlande Preußen und Veranschaulichung derselben nach der Karte. Bestimmung ihrer Lage zum Heimatsorte und zu einander. Vergleichung derselben ihrer Größe und Einwohnerzahl nach mit Preußen, resp. mit der Provinz Sachsen und unter einander. Gruppierung nach ihrem Range. Eintheilung Deutschlands in Nord-, Mittel- und Süddeutschland. Das Deutsche Reich. Ist die Staatenübersicht fest eingeprägt, dann folgt eine Uebersicht über die Höhenverhältnisse Deutschlands. Vertikaldurchschnitt! Der Stoff wird überall mit lebendigen Charakterschilderungen durchwoben! Zunächst eine lebendige Schilderung der Alpen (Thier- und Menschenwelt), dann des Böhmer Waldes, des Fichtelgebirges, des Thüringer Waldes, des Harzes, der Sudeten mit dem Riesengebirge, des Erzgebirges, der schwäbischen Alp, des Schwarzwaldes, des Odenwaldes, des Spessarts, des Rheinischen Schiefergebirges (Siebengebirge), Hundsrück, Eifel, Vogesen ꝛc. Land und Leute stehen überall im Vordergrunde! Sind die hervorragendsten Bodenerhebungen des deutschen Landes an der Karte fest eingeprägt, und können die Schüler nicht allein die Richtungsverhältnisse der Gebirge, ihre Größe, ihre Entfernung ꝛc. durch die anschauliche Betrachtung der Wandkarte, sondern auch die Lage der Gebirge von der Schulstube aus sicher bestimmen, dann wird zur Betrachtung der Hauptflüsse Deutschlands weitergeschritten. Der Rhein, die Weser, die Elbe, die Oder, die Weichsel und die Donau werden nach Quelle, Lauf und Mündung betrachtet. Nur die hauptsächlichsten Nebenflüsse und die an den Flüssen liegenden größten Städte werden genannt und nach ihren Eigenthümlichkeiten so lebendig als möglich geschildert. Was bei Gelegenheit der Betrachtung der Bodenerhebung von den Ländern und deren Bewohnern erzählt worden ist, wird jetzt theils wiederholt, theils ergänzt. Haben die Kinder durch die Uebersicht der deutschen Staaten-, Höhen- und Flußgebiete eine Uebersicht über die Verhältnisse des Vaterlandes gewonnen, dann wird zur Betrachtung der einzelnen deutschen Staaten in der Weise weitergegangen, daß von jedem Lande nur das Wichtigste genommen, dies aber ebenso fest als sicher eingeprägt wird. Geschichtliches und Naturgeschichtliches wird auch hier überall eingeflochten, nirgends aber zur Hauptsache gemacht.

Geschichtsbilder, welche hier noch einzureihen sind, können sich auf Karl den Großen, Otto den Großen (beim Lechfelde), Friedrich Barbarossa, den Hansabund, Rudolf von Habsburg, Maximilian I. (bei Worms), das deutsche Städtewesen im Mittelalter (bei Augsburg), die Erfindung der Buchdruckerkunst (bei Mainz), sowie auf Huß und die Hussitenkriege beschränken. — Hilfsmittel sind die geographischen Lehrbücher von Daniel, von Zachariä (Thomas), „Das deutsche Land“ von Kutzen u. a. m.

Am Schlusse des Kursus wird den Kindern gesagt, daß Deutschland nur ein kleiner Theil der Erdoberfläche ist und daß es einem größeren Lande angehört, welches Europa heißt. Der Globus wird dann vorgezeigt, die Erde als Kugel angeschaut, und die fünf Haupt-Erdtheile werden erklärend eingeprägt. Damit hat der synthetische Theil des geographischen Unterrichtes sein Ende erreicht, und es beginnt von nun an die analytische Betrachtung.

Klasse I (wöchentlich 2 Stunden). Erd- und Weltkunde. Der Kursus ist zweijährig. Im ersten Jahre: mathematische Geographie und Betrachtung der fünf Erdtheile. Im zweiten Jahre: nochmalige Betrachtung der mathematischen Geographie mit einer kurzen Uebersicht über die Beschaffenheit der Erdoberfläche und einer eingehenden Betrachtung von Europa, Deutschland und Preußen.

Erstes Jahr: Mathematische Geographie. Die Erde ist ein Stern unter den Sternen. Fixsterne, Planeten (Trabanten), Kometen. Die Sonne und der Mond. Betrachtung der Erde. Kugelform derselben. Beweise dafür. Die Größe der Erde (Veranschaulichung einer Kubikmeile. Das Liniennetz der Erde. (Aufsuchung der Orte!) Die Drehung der Erde um ihre Axe. Beweise und Folgerungen. Die Drehung der Erde um die Sonne. Möglichst anschauliche Darstellung dieses Vorganges durch Modell! (Jahreszeiten, Zonen, Thierkreis ꝛc.) — Die Entstehung der Erde. Die Oberfläche der Erde. Der Planiglobus. Vertheilung von Wasser und Land. Die Hauptmeere. Die Haupt-Erdtheile. Die Hauptgebirge. Die Hauptflüsse. Die hauptsächlichsten Inseln und Halbinseln. Land- und Meer-

engen. Die Linien über die Verbreitung der Pflanzen und der Thiere. Die Menschenrassen und ihre Vertheilung nach Farbe und Religion. Die Bevölkerungsdichtigkeit in den verschiedenen Erdtheilen. — Nach Michaelis erfolgt dann die Betrachtung von Europa (nicht ausführlich), sodann von Asien, Afrika, Amerika, Australien. Dabei geographische Charakter- oder Landschaftsbilder, z. B. Afrika: die Wüste Sahara; Südamerika: die Llanos, der brasilianische Urwald, ein Tag unter dem Aequator 2c.

Zweites Jahr: Zuerst wieder mathematische Geographie, doch kurz. Ebenso kurz zusammengefaßte Betrachtung der neuen Welt, dann von Afrika und Asien. (Alles in lebensvollen Uebersichten.) Sodann ausführliche Betrachtung von Europa. Die pyrenäische Halbinsel (Portugal und Spanien), Frankreich, die Schweiz, Italien, die Balkanhalbinsel (Griechenland und die europäische Türkei), Oesterreich, Rußland, die scandinavische Halbinsel (Schweden und Norwegen), Dänemark, Großbritannien und Irland, die Niederlande (Holland und Belgien). Eingehende Betrachtung Deutschlands und der einzelnen Staaten desselben. Zum Schlusse des Ganzen ausführliche Betrachtung des Königreiches Preußen und besonders der Provinz Sachsen.

Indem wir den geographischen Unterricht mit der Betrachtung der Erdstelle schließen, wo unsere Schüler geboren sind, hoffen wir in unseren Kindern nicht allein jenen unklaren Kosmopolitismus zu verhüten, dessen böse Folge die Auswanderungslust ist, sondern wir hoffen in ihnen auch jene heilige Heimatsliebe zu erzeugen, die die Heimat liebt, nicht allein um der schönen Berge und Thäler 2c. halben, sondern vor allem darum, weil sie der Ort ist, wo jedem Gelegenheit geboten ist, für die edleren Zwecke der Menschheit thätig zu sein und die in der Fremde gesammelten Kenntnisse und Erfahrungen zum besten der Heimat und der Menschheit zu verwerthen.

Literatur.

a) Ueber die Methode des geographischen Unterrichtes: Delitsch, Beiträge zur Methodik 2c. (das IV. Heft der Pädagogischen Vorträge 2c.). Leipzig, Klinkhardt. — Prange, Der Unterricht in Geschichte und Geographie. Leipzig, Brandstetter. (Ist jetzt vergriffen!) — Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, historisch und methodologisch. Grimma, Gensel. 3 M. 60 Pf. — Lübde, Die Methode der Erdkunde. Magdeburg, Baensch. — Das geographische Kartenzeichnen. Stuttgart, Becher. 50 Pf. — Außerdem die Arbeiten von Dr. Joh. Lohse und von M. F. Oppermann; sowie die trefflichen Aufsätze über den geographischen Unterricht von W. Prange in dem Pädagogischen Jahresberichte von Lüben (Leipzig, Brandstetter) und mehrere Artikel über Methodik der Geographie in dem Handwörterbuche für den deutschen Volksschullehrer, herausg. von Dr. Petzoldt. Dresden, Schulbuchhandlung, 1874.

b) Geschichte der Erdkunde: Ritter, Geschichte der Erdkunde. Berlin, Reimer. 4 M. 50 Pf. — Peschel, Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. Stuttgart, Cotta. 6 M. 90 Pf., sowie dessen Geschichte der Erdkunde. München, Lit.-artist. Anstalt. 10 M.

c) Lehrbücher: Finger, Heimatskunde. Berlin, Weidmann. 3 M. — Guthe, Lehrbuch der Geographie. Hannover, Hahn. 5 M. 25 Pf. — Hofmann u. Sträßle, Erster Unterricht. Stuttgart, Nitzschke. 1 M. 80 Pf. — Eder, Handbuch. Darmstadt, Jonghaus. — Daniel, Lehrbuch der Geographie. Halle, Waisenhaus. 1 M. 80 Pf. — Lüben, Leitfaden. Leipzig, Fleischer. 75 Pf. — Preuß, Kurzer Unterricht. Königsberg, Gräfe. 50 Pf. — Roon, Anfangsgründe. Berlin, Reimer. 1 M. 50 Pf. — Schacht. Mainz, Kunze. 1 M. 20 Pf. — Seydlitz. Breslau, Hirt. 3 M. — Stößners Elemente. Annaberg, Rudolph & Dieterici. 6 M. 80 Pf. — Dietlein. Braunschweig, Bruhn. — Völter, Grundriß. Eßlingen, Weychardt. 3 M. — Berthelt. Leipzig, Klinkhardt. 1 M. 50 Pf. — Pütz. Freiburg i. B., Herder. 2 M. 50 Pf. — Dommerich-Flathe. Leipzig, Teubner. — Blanks Handbuch. Braunschweig, Schwetschke & Sohn. 15 M. — Klöden, Lehrbuch. Berlin, Weidmann. 3 M. — J. F. Ranke, Leitfaden. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing, 1873. 1 M. 20 Pf. — Birnbaum, Astronomische Geographie. Leipzig, Hinrichs. 4 M. 50 Pf. — Schubert, Mathematische Geographie. Wien, Gerold. 1 M. —

Diesterweg, Populäre Himmelskunde. Berlin, Enslin. 5 M. — Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. Berlin, Stubenrauch. 7 M.

d) Geographische Charakterbilder: Pütz. Köln, Du Mont-Schauberg. 11 M. — Vogel. Leipzig, Hinrichs. 7 M. — Kutzner. Glogau, Flemming. 7 M. 50 Pf. — Grube. Leipzig, Brandstetter. 11 M. 10 Pf. — Külb. 4 Bde. 15 M. — Kohls Reisen. — Berthelt. Leipzig, Klinkhardt. 4 M. 50 Pf. u. a. m.

e) Karten. α) Für die Hand der Schüler: Ein billiger Atlas für Kinder ist der von Amthor u. Ißleib. Gera, Ißleib & Rietzschel. 1 M. — Ebenso: Dr. Lange. Braunschweig, G. Westermann. 90 Pf. — Kiepert, Kleiner Atlas. Berlin, Reimer. 1 M. — Ferner: Delitsch, Elementaratlas. Leipzig, Hinrichs. 1 M. 20 Pf. — Vogel, Kleiner Schulatlas. Leipzig, Hinrichs. 1 M. 60 Pf. — Außerdem: Sydow, Kleiner Schulatlas. Gotha, J. Perthes. 4 M. 50 Pf. — Stieler, Schulatlas. Gotha, J. Perthes. 4 M. 50 Pf. — Henry Lange, Schulatlas. Braunschweig, Westermann. — Raaz, Reliefatlas. Berlin, Korn. 25 Pf. pro Karte.

f) Schulwandkarten. Außer der oro-hydrographischen Wandkarte von Deutschland von E. Möhls (Kassel, Th. Fischer), H. Wagner (Gotha, J. Perthes), und der Rau'schen Wandkarte von Europa (Göppingen, Völker), sind die Stülpnagel'schen und Sydow'schen Wandkarten (Gotha, J. Perthes) zu empfehlen. Ebenso die von Kiepert (Berlin, Reimer). Die Vogel-Delitsch'schen oder die Schauenburg'schen Wachstuchkarten (Leipzig, Hinrichs) sind für Volksschulen zu theuer. Die preußische Regierung hat die Ohmann'schen Schulwandkarten (Berlin, Wruck), die bairische die Roost-Gronau'schen empfohlen. Reliefkarten sind bei Ernst Schotte & Comp. in Berlin zu haben.

2. Die Weltgeschichte.

„Das Beste an der Geschichte ist die Begeisterung, die sie erregt.“ Goethe.

1. Die Geographie beschreibt die Länder und befaßt sich mit der Kenntniß der Menschheit im Raume; dagegen ist das Objekt der Weltgeschichte der Mensch in der Zeit. Die Geschichte ist keine Anhäufung zufälliger, nur nach der Zeitfolge aneinandergereihter Thatsachen und Begebenheiten, sondern sie ist eine von Geist und Leben getragene, einem göttlichen Gesetze gehorchende Entwickelung des Menschengeschlechtes. Die Geschichte ist also keine todte, ein- für allemal fertige Sache, sondern ein im Flusse begriffenes Leben, sie ist Geistesleben, Ideenentwickelung. Indem uns die Geschichte die sittlichen Ideen der Zeit vor die Seele führt, wird sie für uns zu einem Spiegel, in welchem wir uns selbst, unser Leben, Streben, Wollen und Handeln betrachten sollen; zu einer Fackel, die in alle Verhältnisse des staatlichen, socialen und sittlichen Lebens hineinleuchtet; zu einem Schlüssel der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft; zu einer beredten Lehrerin, die mit lauter Stimme aller Welt predigt: „Gerechtigkeit erhöhet ein Volk, aber die Sünde ist der Leute Verderben.“ Die Weltgeschichte ist die Schwester der Religion; sie ist ein Finger Gottes, der die Menschheit hinweist auf das eine, was noththut; sie ist das Gewissen der Menschheit; sie ist, wie der Dichter sagt, das Weltgericht.

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes ist demnach die durch die Sprache vermittelte geordnete Darstellung der durch das Geistesleben der Völker hervorgerufenen und genährten inneren Entwickelungen, welche in den äußeren Geschichtsbegebenheiten in die Erscheinung treten. Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Aufgabe nur zum kleinsten Theile durch Mittheilung der äußeren Thatsachen erreicht wird; denn

ihre Vollendung findet sie erst, wenn der Schüler die inneren geistigen Entwickelungen der Menschheit kennen lernt und dadurch in seiner eigenen Geistesbildung so gefördert wird, daß die Geschichte nicht allein sein Denken klärt und sein Gefühl veredelt, sondern auch seinen Willen kräftigt, seinen Charakter stählt und durch dies alles den gesamten Menschen bildet. Dieses Dreifache ist jedenfalls das Hauptziel des Geschichtsunterrichtes. Wo dies nicht erreicht wird, da ist der Zweck des Geschichtsunterrichtes verfehlt.

Die Geschichte soll das Denken klären. Ursachen und Wirkungen, Erfahrungen und Thatsachen, Fluch und Segen, Leben und Tod liegen im Buche der Weltgeschichte vor uns aufgeschlagen. Hier spricht der Geist zum Geiste. Große Gedanken großer Menschen regen zum Nachdenken an, Ideen erzeugen Ideen. — Die Geschichte soll das Gefühl veredeln. Das sittlich Große und sittlich Gute sollen die Kinder herzlich lieben und das Häßliche gründlich hassen lernen. Das Gefühl für Wahrheit und Recht, die Begeisterung für Hohes und Großes soll durch den Geschichtsunterricht geweckt und der Glaube an den Sieg und den Fortschritt der Wahrheit befestigt werden. Das Gefühl aller Gefühle aber ist die Liebe — die Liebe zu Gott, zur Wahrheit, zum Vaterlande. — Die Geschichte soll den Willen kräftigen. Die Gefühle sollen nicht bloße Erregungen bleiben, sondern sie sollen die Triebfedern der That werden. In den Vorbildern edler Selbstverleugnung, hingebender Treue, unerschütterlicher Wahrheitsliebe, treuherziger Biederkeit und christlicher Großmuth soll unsere Jugend sich erwärmen. Das Auge des frischen Knaben soll in heiliger Entrüstung aufblitzen, wenn die Wahrheit gefälscht und die Unschuld verfolgt wird. Seine Faust soll sich ballen, wenn die Tugend verkannt und die Freiheit unterjocht wird. Mit einem Worte: unsere Jugend soll an der Geschichte sittlich groß wachsen. Die Geschichte soll den Charakter stählen. Der Mensch soll keine abgegriffene Münze sein, sondern er soll sein bestimmtes Gepräge haben; dies Gepräge ist sein Charakter, seine persönliche Willensrichtung. Das ist das Beste der Geschichte, daß der Schüler an den scharf ausgeprägten Geschichtsgestalten der Menschheit sich mit Begeisterung emporrankt, gleich jenen Heldengestalten mit eiserner Konsequenz edle Ziele zu erstreben sucht und sich nicht täuschen und wiegen läßt von dem Winde wechselnder Tagesmeinungen. Das ist das Höchste in der Geschichte, daß der Schüler die Kraft hervorragender Naturen, welche mit fester Hand das Gepräge ganzer Zeiten bestimmt haben, in sich überströmen läßt. „Muth macht Muth“, sagt Plato. In unserer Zeit, in welcher die riesige Selbsucht alle Fugen der sittlichen Gesellschaft zu zertrümmern droht, thut mehr denn je eine stramme, feste Charakterbildung noth. Das Wort, das der Freiherr von Stein, dieser granitene Mann, 1809 in seiner Verbannung zu Brünn schrieb, gilt noch heute: „In der Zeit, in welcher wir leben, sind die jungen Leute zu großen Prüfungen, zu großen Opfern und zu gewaltigen Muthäußerungen berufen; man muß daher vorzüglich ihren Charakter durch die großen Beispiele der Geschichte stählen.“ So soll also die Geschichte den ganzen Menschen bilden; nicht eine Kraft

allein, sondern alle Kräfte, nicht eine Seite, sondern alle Seiten. Das ethische Moment aber soll die Hauptsache sein, denn wenn der Geschichtsunterricht nicht sittlich erhebend wirkt, nicht Ehrfurcht und Treue, nicht Vaterlandsliebe und Charakterstärke, nicht Muth und Demuth, nicht Liebe zu allem, was wahr und was schön und was groß ist, erzeugt, dann ist das Beste verfehlt.

2. Soll dieser Zweck erreicht werden, dann gehört dazu vor allem ein geschichtskundiger, geistesfrischer und tüchtiger Lehrer, der es versteht, die Lehren der Geschichte für den inneren Menschen fruchtbar zu machen. Nur insoweit hat die Geschichte eine wahrhaft bildende Kraft, als der Geist der Geschichte, vom denkenden Geist des Lehrers aufgenommen, von da aus in den Geist des Schülers überströmt, um nach inneren Gesetzen sich weiter zu entwickeln. Ein Lehrer, der für das große, welthistorische Drama der Geschichte kein Verständniß, für den Geist Gottes in der Führung der Völker kein Auge, für die Geschicke der Menschheit keinen Sinn, für sittliche Größe keine Begeisterung hat, taugt vielleicht zum Stundengeben und Schulhalten, aber nie und nimmermehr zum Geschichtslehrer." „Das Herz macht den Lehrer." „Für unser Volk ein Herz!" Auch hier ist wie beim Religionsunterrichte die Liebe mehr werth als das reichste Wissen.

Zu der tiefinneren Begeisterung für den Sinn und den Geist der Geschichte muß sodann die Befähigung hinzukommen, den Geschichtsstoff in einer Weise an die Kinder heranzubringen, daß ihn die Kinder nicht allein fassen und erfassen, sondern daß sie ihn auch insoweit geistig verarbeiten können, um dadurch innerlich gefördert zu werden. „Die Geschichte" — sagt Herbart — „ist die Lehrerin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld." Wir kommen damit zu der weiteren Frage: Wie hat der Lehrer den Geschichtsunterricht zu ertheilen?

3. Geschichte kann nicht entwickelt, sondern sie muß erzählt werden. Gut erzählen zu können, ist keine leichte Sache; sie ist von vielen Vorbedingungen abhängig, deren Summe sich nur bei den begabtesten, mit gereifter Erfahrung und großem praktischen Geschicke ausgestatteten Schulmännern findet. Immerhin ist es nothwendig, den jungen Lehrer auf dasjenige aufmerksam zu machen, worauf es hier hauptsächlich ankömmt. Die Geschichtserzählung muß nämlich frei und fließend, klar und deutlich, schlicht und einfach, warm und wahr und vor allem anschaulich sein.

Frei und fließend muß der Vortrag sein. Dies ist die erste Forderung. Wo der Lehrer die Geschichte wegen Mangels an Geschichtskenntniß oder aus leidiger Bequemlichkeit aus einem Buche abliest, da fehlt die Frische der Darstellung und mit ihr der Segen des Unterrichtes. Was im Buche steht, sind todte Worte; was der Lehrer frei erzählt, ist Leben, hat Leben und zeugt Leben. Freilich erfordert ein gutes Vorerzählen eine sorgfältige, schriftliche Präparation und mindestens im Anfange) ein tüchtiges lautes Memorieren. Wer dies vergißt, wird dann zum großen Schaden der Kinder die Erfahrung machen,

daß die Darstellung entweder peinlich stotternd oder langweilig trocken oder phrasenhaft überladen ist. „Denn wo Gedanken fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“ Der Lehrer versündigt sich dann auch an der zweiten Forderung:

Erzähle klar und deutlich! Die Kinder müssen sich bei jedem Worte des Lehrers wirklich den Sinn denken, den das Wort bezeichnet. Der Lehrer darf darum nicht Worte brauchen, die für die Kinder nichts weiter sind als leere Klänge. Kommen Ausdrücke vor, die das Kind nicht sofort versteht (Revolution, Lehnswesen, Verfassungsurkunde, Feudalherrschaft, Kontinentalsperre 2c.), so muß der Lehrer das Seine thun, um sie den Kindern in einfacher Weise durch Anknüpfung an Bekanntes deutlich zu machen. — Die Forderung der Klarheit bezieht sich aber nicht allein auf die Uebereinstimmung der Worte und Gedanken, sondern auch auf den richtigen Accent, und besonders auf logische Sichtung und klare Anordnung des vorhandenen Gedankenmaterials. Vor allem bedarf der Lehrer einer aus der Natur der betreffenden Geschichte abgeleiteten festen, haarscharfen Disposition. Purzelbaumartiges Ueberschlagen der Gedanken, spießbürgerliche Kannegießerei oder pietistische Salbaderei taugen nichts für Kinder, deren Denken durch die Geschichte geklärt und deren Geist durch eine praktische Logik gebildet werden soll. „Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit“, sagt Lessing.

Mit der Deutlichkeit nahe verwandt ist sodann die Einfachheit der Darstellung. Für komplicierte Satzkonstruktionen, verwickelte Verhältnisse, hohle Phrasen und gelehrte Auseinandersetzungen haben unsere Kinder kein Verständniß. Gewinnung einer kindlichen Einsicht und einer intensiven Förderung des Schülers ist nur dann möglich, wenn der Lehrer knapp und rund, frisch und inhaltsvoll, ruhig und einfach erzählt, wenn er die Personen reliefartig hervortreten läßt, ihre historisch bedeutsam gewordenen Aussprüche geschickt einzuflechten weiß und das gehörig hervorhebt, worauf der historische Stempel der Wichtigkeit anerkanntermaßen ruht.

Mit der schlichten Einfachheit und der durchsichtigen Klarheit der Darstellung läßt sich die Wärme des Vortrages und die Begeisterung für die Sache recht gut verbinden. Wohnt im Lehrerherzen wahre Begeisterung für Menschenwohl und Menschenglück, dann fühlen dies auch die Kinder aus den einfachen, schlichten Worten heraus. Durch erkünstelte Rührung, durch pathetische Phrasen und durch exaltierte Gestikulationen läßt sich nichts erreichen. Dazu kömmt noch der andere Umstand, daß der äußere Schein ohne innere Wahrheit immer das Gegentheil von dem bewirkt, was man erreichen will. „Man wirkt nie weniger patriotisch, als wenn man sich das Ansehen gibt, recht patriotisch wirken zu wollen, und man zerstört die Gläubigkeit nie sicherer, als wenn man die Tendenz durchblicken läßt, seine eigene Gläubigkeit sehen zu lassen.“ — Die Erfahrung, daß es in vielen Schulen weit weniger an gemüthlicher Erregung fehlt als an Klarheit der Begriffe, an Folgerichtigkeit des Denkens und der Festigkeit des erworbenen Wissens, sollte uns darauf hinweisen, daß man das gemüthliche Element nicht

übertreiben, sondern in erster Linie auf Klarheit und Einfachheit dringen sollte. „Nicht das Herz darf mit dem Kopfe durchgehen, sondern der Kopf muß das Herz beherrschen.“

Dies führt uns ungesucht zur vierten Forderung: Stelle die Thatsachen der Geschichte so dar, wie sie sich wirklich zugetragen haben, d. h. treu und wahr. Historische Treue, objektive Wahrheit, Fernhaltung alles subjektiv Gefärbten ist eine der höchsten Forderungen, die wir an den Geschichtslehrer zu stellen haben. Es ist eine widerwärtige Erscheinung, wenn konfessionelle Kampfhähne oder politische Parteigänger sich so weit vergessen, Historisch-Gutes mit dem Geifer der Verkleinerungs- oder Verleumdungssucht zu besudeln, dagegen Historisch-Schlechtes zu entschuldigen, zu vertuschen oder gar zu loben, zu suchen und so mit der Wahrheit Falschmünzerei treiben. Wenn man glaubt, durch Fälschung der Wahrheit oder durch Schüren des konfessionellen Haders christlich zu wirken, so ist man ebenso im Irrthum, als wenn man, im Partikularismus befangen oder von der Annexionswuth geblendet, durch Entstellung der Thatsachen echten Patriotismus zu erwecken glaubt. Der Patriotismus ist für den Geschichtslehrer nicht allein etwas sehr Schönes, sondern vor allem auch etwas sehr Nothwendiges. Was wäre ein Geschichtslehrer ohne die Begeisterung echter Vaterlandsliebe! Aber so wenig sich diese Liebe auf den Ruhm gewonnener Blutschlachten oder auf den Glanz entfalteter Herrschermacht gründen darf, so wenig darf sie in der stolzen Verachtung oder dem Haß gegen andere Nationen wurzeln. Die Schule soll sich nie hinreißen lassen, in die Fußtapfen französischer Journalisten zu treten und alles zu verschmähen, was den Namen Ausland trägt. „Fluchen würde ich dem Patriotismus“ — sagt Bentham —, „wenn ich, um mein Vaterland zu lieben, ein Feind der Menschheit sein müßte.“ Wir sollen in der Schule nicht Haß, sondern Liebe säen, nicht Rache schüren, sondern Frieden pflanzen!

Bezugs der historischen Treue muß der Lehrer gleich dem Dichter auf einer höheren Warte stehen als auf der Zinne der Partei. Es ist hierbei ganz besonders zu betonen, daß die wahrheitsgetreue Darstellung des Geschehenen die Hauptsache ist, nicht die Kritik und nicht die Moral über die Geschichte. In den Fällen, in denen der Lehrer sich verpflichtet glaubt, den Kindern gegenüber ein Urtheil über die eine oder die andere Person fällen zu müssen, erfordert es die Gerechtigkeit, daß der Lehrer die betreffende Person im Lichte ihrer Zeit beurtheilt und dabei mit jener Vorsicht und Besonnenheit verfährt, ohne welche ein gediegenes und wahrhaft begründetes Urtheil nie möglich ist. Wenn man im Leben hört, wie man in einer halben Stunde ein halbes Dutzend Leute über die Klinge eines unreifen Urtheils springen läßt, und wie Geschichtshelden nur deshalb in den Schlund der Hölle verdammt werden, weil die Bezeichnung „guter Protestant“ oder „guter Preuße“ 2c. nicht auf sie paßt, dann ist es kein Wunder, wenn unserer Jugend die Pietät und die Achtung vor der Autorität fehlt, ohne welche eine gedeihliche Erziehung unmöglich ist. Kein Wunder, wenn bei solcher leidigen Kritisiersucht — um mit Lichtenberg zu reden —

Deutschland noch lange das Land bleibt, worin die Jugend die Nase eher rümpfen, als putzen lernt. —

Die höchste Forderung aber, die wir an den Geschichtslehrer stellen, ist die: Erzähle anschaulich. Ohne Anschauung hat das Kind für die Geschichte weder Verständniß noch Interesse. Nur wenn es der Lehrer versteht, die geschichtlichen Gestalten so plastisch vor die Augen des Schülers hinzumalen, Begebenheiten so lebensvoll zu erzählen, Zustände so anschaulich zu zeichnen, „als wäre man dabei“, nur dann geht die Geschichte in die Kindesseele hinein und hat in ihr Halt und Dauer. Die Anschaulichkeit aber ist eine doppelte, nämlich eine äußere und eine innere. Jene befaßt sich mit den äußeren Thatsachen und Gestalten (mit dem Geschichtsleibe), diese mit den geistigen Regungen, den Gemüthsbewegungen, Gesinnungen und Motiven (also mit dem Geschichtsgeiste). Jene erzählt, daß die Thatsachen geschehen, diese, wie sie geschehen sind und wie sich die Begebenheiten entwickelt haben. Die äußere Anschaulichkeit darf nicht unterschätzt werden. Bei Schilderungen von Personen ist es zu einer klaren Uebersichtlichkeit immer wünschenswerth, daß — wenn möglich — die äußere Erscheinung derselben ꝛc. das Erste sein muß. Dann wird der Ort und die Zeit, wo und wann die Person gelebt hat, näher beschrieben, worauf sie handelnd eingeführt wird, so daß das Kind hört, was sie zustande gebracht oder was sie zerstört hat, und das Kind nun voll Bewunderung auf die Person hinschaut oder sich mit Widerwillen von ihr abwendet. Diese äußere Anschaulichkeit wird dadurch erreicht, daß der Lehrer den geschichtlichen Stoff durch die Lebendigkeit seines Vortrages so weit wie möglich der unmittelbaren Auffassung des Kindes nahe rückt. Veranschaulichende Darstellungen, z. B. Denkmäler der Baukunst und der Bildhauerei (Münchener Bilderbogen), gute historische Bilder (Flinzers Bildertafeln [Chemnitz, Focke]), ethnographische Darstellungen (Besuch einer Gemäldegalerie), anerkannt gute historische Gedichte (Schmidt, Deutsche Nationalbibliothek [Berlin, Brigl]; Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten [Leipzig, Brandstetter]; A. Döring, Deutsche Kernlieder aus dem Franzosenkriege [Berlin, Grote]; Dr. Fricke [Mainz], Matth. Corens [Hamburg, H. Grüning], E. Förster [Erfurt, Körner]), gute Geschichtskarten (Spruner, Bretschneider) u. a. m. ergänzen die äußeren Anschauungen und sind deshalb, wenn möglich, zu benutzen. Allein ungleich wichtiger als die äußere Kenntniß der Geschichte ist doch die innere Geschichte, die Darlegung der geistigen Zustände, der menschlichen Charaktere, der Gemüthsbewegungen, Entschlüsse, Gesinnungen, Motive. Hier muß der Geist [der Geschichte] durch den Geist [des Lehrers] zum Geiste [des Kindes] reden, — eine Aufgabe, die der Lehrer nur dann erfüllen kann, wenn er den Geist der Geschichte voll und rein in sich aufgenommen und die Gabe erlangt hat, der Dolmetscher zu sein zwischen Geist und Geist. Hier ist der Punkt, wo der Lehrer seine psychologischen Kenntnisse praktisch verwerthen kann, um im Kindesgeiste die nöthigen Anknüpfungspunkte aufzusuchen, die Erfahrungen des Kindes wachzurufen, des Kindes erlebte Gefühle zur Reproduktion zu bringen, den Blick des

Kindes überhaupt auf das innere Geistesleben zu richten. Hier ist aber auch der Punkt, wo wir eingestehen müssen, daß, wenn der Hauptwerth des Geschichtsunterrichtes nicht in der äußeren, sondern in dem leben- und willenbestimmenden Einflusse der inneren Geschichte liegt, es jedenfalls nicht gerathen ist, den Geschichtsunterricht zu verfrühen und ihn eher zu beginnen, als der kindliche Blick für geistige Beziehungen geöffnet ist. Von diesem Gesichtspunkte aus, erklärt sich auch das merkwürdige Wort Beneckes: „Die Geschichte ist ein Studium für Männer, weniger schon für Jünglinge und am wenigsten für Kinder." Es erklärt sich daraus aber auch die Nothwendigkeit der größtmöglichsten Anschaulichkeit, sowie einer Behutsamkeit, die mit aller Vorsicht verfährt, um dem Schüler nicht Stoffe zu bieten, die für ihn zu hoch liegen, die er nicht fassen und worein er sich nicht lebendig mit ganzer Seele versetzen kann.

4. Dafür, ob der Lehrer den bisher an ihn gestellten Anforderungen, bezugs des Erzählens der Geschichte, Genüge geleistet, hat er eine ganz untrügliche Probe an der gespannten Aufmerksamkeit und an der lebendigen Theilnahme der Kinder*), sowie an deren Be-

---

*) Diesterweg sagt hierzu in seinen Rheinischen Blättern (Jahrgang 1835, December-Heft, S. 304) ein treffendes Wort: „Die Natur gibt uns für den Betrieb des Geschichtsunterrichtes sehr beachtenswerthe Winke. Wovon hört der Mann, die Frau, der Jüngling, die Jungfrau lieber reden und erzählen, als von dem, was vor ihnen in der Nähe und in der Ferne geschehen ist; wovon lieber, als von dem, wie sich das Menschengeschlecht, die Völker, entwickelt, gebildet, gestaltet haben; wovon lieber, als von dem, was die Vorfahren gethan und erfahren? Und wir würden hier irren, wenn wir solche, von Gott gleichsam in die Menschennatur gelegte Theilnahme an den Begebenheiten in der Welt nur in den Kreisen der Gebildeteren, Vornehmeren, Gelehrten suchen wollten; nein, sie findet sich auch bei den Menschen, die auf der niederen Stufe der Bildung stehen, die weder durch Stand noch Geburt sich auszeichnen. Diese Theilnahme ist ganz allgemein. Selbst bei großen Völkern finden sich Sagen und Ueberlieferungen von dem Beginn und den Ereignissen des Menschengeschlechtes. Das älteste und für uns das heiligste aller Bücher beginnt mit geschichtlichen Erzählungen und gibt somit den Millionen, die es gebrauchen, in dem Religionsunterrichte einen geschichtlichen Anfangspunkt. Eine sehr wichtige Erscheinung für den Erzieher und Lehrer! — Aber wir müssen noch weiter hinuntersteigen. Nicht nur die Erwachsenen, auch die Kinder äußern schon diese Theilnahme. Lasset uns einmal die Kinder belauschen und daraus die nöthigen Folgerungen ziehen. Wir sehen nicht auf die Kinder der höheren Stände, wir wenden uns zu den Kindern des schlichten Landvolkes und gehen in die stille Hütte des Landmannes und beobachten da die Gruppe. Der sechsjährige Knabe steht am Knie des Großvaters, der Soldat gewesen ist und Schlachten beigewohnt hat, und horcht mit offenem Munde auf die einfache Erzählung des Greises. Er kann nicht satt werden zu hören. Ja, er läßt seine jugendliche Wildheit durch die Worte bändigen: ‚Bist du heute artig, so erzähle ich dir diesen Abend wieder etwas.' — Und kaum, vielleicht durch einen schlechten Holzschnitt zum Begriff von einem Soldaten gelangt, geht das Knäblein ins Freie, und ein Stöckchen dient statt des Säbels und eine Stange statt des Gewehres, und das Kind sucht zu verwirklichen, was durch die Erzählung des Alten in ihm geweckt und gehoben ist. — Oder wir sehen die winterabendlichen Zusammenkünfte der Landkinder. Der greise Hausvater erzählt etwas aus den alten Zeiten, wie es vordem gewesen und was damals geschehen ist, und alles horcht, es geht kein Wort verloren. — Oder wir treten in die Landschulen, wo der Lehrer mit innigem Gefühle und hoher Begeisterung einfache Erzählungen aus der Geschichte mittheilt. Schon die ganze Woche haben sich die Kinder auf die Unterrichtsstunde gefreut. Jetzt sitzen sie, Aug' und Ohr zum Lehrer gerichtet; tiefe Stille herrscht, athemlos scheinen

fähigung, die Geschichte im Zusammenhange sachlich und sprachlich richtig wiederzuerzählen.

Das Wiedererzählen der Geschichte ist unbedingt nothwendig, nur sorge der Lehrer auch hierbei für einen zweckmäßigen Stufengang vom Leichteren zum Schwereren. Er erzähle z. B. anfangs die Geschichte in streng abgesonderten Abschnitten, lasse jeden Abschnitt erst von einem befähigten Schüler und erst dann von dem schwächeren nacherzählen, und helfe, wenn es noththut, durch Fragen ein. Nur hüte er sich vor einer zu großen Freigebigkeit mit leitenden Fragen; man zerreißt dadurch die Geschichte und erzeugt durch die stete Anregung von außen Denkträgheit. Je klarer und deutlicher, anschaulicher und lebendiger der Vortrag des Lehrers war, desto besser wird auch das Nacherzählen der Schüler vonstatten gehen und desto sicherer wird die Geschichte im Gedächtnisse haften. Das Gedächtniß der Schüler ist nun eben kein verschließbarer Kasten, in dem man verschiedenartige Dinge auf beliebige Zeit aufbewahrt, sondern es ist die unbewußte Fortdauer derjenigen Seelengebilde, welche vom Anfange an eine große Vielspurigkeit erlangt haben und die deshalb zu jeder Zeit wieder ins Bewußtsein treten, wenn sie in entsprechender Weise angeregt werden.

Was das Merken der geschichtlichen Zahlen anlangt (dieser Nägel, mit denen die historischen Fakten im Gedächtnisse befestigt werden), so ist es jedenfalls richtig, daß die Zahlen haften, sobald die Geschichte haftet. Empfehlenswerth ist es aber gewiß, wenn man nur die Hauptzahlen der Geschichte angibt, die Kinder vor unnöthiger Ueberlastung behütet und es an Repetitionen und Erleichterungsmitteln*) nicht fehlen läßt.

5. Im Bisherigen war die Rede von den Forderungen, die bezugs des Vor- und Nacherzählens an Lehrer und Schüler zu stellen sind. Es würde nur noch übrig bleiben, die verschiedenen Verfahrungsweisen (Methoden?) beim Geschichtsunterrichte zu charakterisieren. Man unterscheidet nämlich auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes sieben verschiedene Verfahrungsweisen. Bezugs der Darstellungsform kann man den Geschichtsunterricht entweder biographisch oder pragmatisch geben, bezugs der Aufeinanderfolge nach der Zeit chronologisch, synchronistisch oder regressiv, und bezugs der Zusammenstellung gruppierend oder komparativ.

Die sogenannte biographische Methode gibt keine zusammen-

die Schüler; jenachdem die Erzählung ist, glänzen ihre Augen, oder Thränen rollen über ihre Wangen; fertig geben sie die Erzählung wieder, und in diesem Wiedererzählen drücken sie deutlich den Eindruck aus, welchen die Sache auf ihr Herz gemacht hat. Das sind Stunden, wo du, Lehrer, den Schlüssel zum Geiste und Herzen deiner Kinder in den Händen hast; öffne nur die Pforte, das schöne fruchtbare Feld liegt offen vor dir, streue nur guten Samen hinein, er trägt gewiß hundertfältige Frucht."

*) So z. B. die Bedeutung der Zahl 40 in der brandenburgisch-preußischen Geschichte — ebendaselbst die Bedeutung des 18. Monatstages — oder die Entdeckung Peters', daß die Quersumme der Jahreszahlen für besonders merkwürdige Ereignisse der deutschen Geschichte 15 beträgt, z. B. 375, 843, 933, 1077, 1176, 1338, 1356, 1545, 1563, 1806, 1815.

hängende Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte. Sie schildert sittlich-große Persönlichkeiten, welche große Entwickelungen in der Geschichte eingeleitet oder durchgeführt haben, und die das Jahrhundert, in dem sie leben, gleichsam verkörpern. Sie schildert große Ereignisse und Begebenheiten, welche von jenen tonangebenden Persönlichkeiten hervorgerufen worden sind und in ihren weittragenden Folgen fortwirken auf nachkommende Geschlechter. Sie schildert die Kulturzustände und die Zeitverhältnisse, in denen jene Personen lebten, die Kämpfe, die sie gehabt, die Siege, die sie errungen, den Segen, den sie gestiftet. Man sieht, daß im biographischen Geschichtsunterricht der Träger und Repräsentant der Zeit stets eine Person ist, und daß die Personen im gewissen Sinne die Geschichte selbst sind.

Anders die pragmatische Methode, welche zwar das persönliche Geistesleben jener repräsentativen Geschichtscharaktere nicht außer acht läßt, welche aber ihr Augenmerk mehr darauf richtet, den Ursachen der geschichtlichen Erscheinungen nachzuspüren, die Wirkungen jener Ursachen als Bedingungen für neue Entwickelungen darzulegen und somit den logischen Zusammenhang der gesamten Geschichte lückenlos zu erforschen. Während die biographische Methode die Person als den Vater der Geschichte ansieht, betrachtet die pragmatische die Geschichte als die Mutter der Person. Nicht die Personen machen die Geschichte, sondern die Geschichte schafft sich ihre Personen.

Von denjenigen Methoden, welche die zeitliche Aufeinanderfolge der geschichtlichen Thatsachen zum Zwecke haben, steht obenan die chronologische. Der Faden, an dem sie die Geschichtsbilder anreiht, ist die strenge Aufeinanderfolge der fortlaufenden, vorwärtsschreitenden Zeit. Während die chronologische Methode das Nacheinander betont, legt die synchronistische den Hauptwerth auf das Nebeneinander, d. h. auf das gleichzeitige Geschehen verschiedener Geschichtsthatsachen in verschiedenen Ländern.

Während die chronologische, sowie die synchronistische vorwärtsschreiten, also mit der ältesten Vergangenheit beginnen und mit der neuesten Zeit schließen, geht die regressive rückwärts, d. h. sie beginnt mit den Zuständen der neuesten Zeit, sucht sodann die Ursachen der vor Augen liegenden Wirkungen auf und schreitet auf diese Weise, einem Krebse gleich, rückwärts bis zu den ersten Anfängen der Geschichte (Biedermann). Die Vertheidiger dieser Methode berufen sich oft auf das Hegel'sche Wort, man könne aus der Geschichte lernen, daß niemand daraus gelernt habe.

Die gruppierende Methode — ihr Hauptvertreter ist Dr. Fr. Haupt (vgl. dessen Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementar-Grundsätzen zc.) — will Gleichartiges in Gruppen zusammenstellen (Sagen, Helden, Sitten, Männer der Kultur, Erfindungen zc.), während die komparative den Zwecke der Geschichte durch Aufstellung von Vergleichungen (Parallelen) zu erreichen sucht (Napoleon I. und Cäsar — der Brand Moskaus und die unüberwindliche Armada — die Pariser Bluthochzeit und die sicilianische Vesper zc.).

Es würde von unserem Ziele abführen, wenn wir uns hier auf eine eingehende Kritik dieser verschiedenen Verfahrungsweisen einlassen wollten; es sei deshalb nur bemerkt, daß die Volksschule keine der obengenannten Methoden in ihrer Reinheit brauchen kann, sondern daß sie auf eine der Sache förderliche und dem Kindesgeiste entsprechende Verbindung der verschiedenen Verfahrungsweisen zu sehen hat. Unter allen Umständen kann die Volksschule nichts weiter geben als lebensvolle Charakterbilder, inhaltsreiche und formenschöne Biographien. Aber diese Biographien müssen nothwendigerweise, wenn der Geschichtsunterricht ein zusammenhängender sein soll, nicht allein nach der chronologischen Zeitfolge geordnet, sondern auch in einem pragmatischen Zusammenhange dargestellt werden, letzteres so, daß man — und sei es nur mit wenigen Worten — die geschichtlichen Bergspitzen überbrückt und so den logischen Zusammenhang der Geschichte herstellt. Wenn man Einzelnes aus dem logischen oder dem zeitlichen Zusammenhange der Geschichte herausreißt, dann kann man wohl von einem Geschichtsunterricht in Biographien reden, nie und nimmer aber von einer biographischen Methode. Was die synchronistische und regressive, gruppierende und komparative Methode anlangt, so kann diese die Volksschule nur bei Repetitionen benutzen, d. h. nur dann, wenn die Kinder bereits das geschichtliche Material auf geordnetem Wege erworben haben und zur Aufstellung von Reflexionen und Vergleichungen befähigt sind. Ist letzteres der Fall, dann dürfte es sehr empfehlenswerth sein, geschichtliche Parallelen zu Aufsätzen zu verwenden. Daß die Kinder derartige Arbeiten sehr gern fertigen, ist eine erfahrungsmäßige Thatsache.

6. Noch an zwei Eigenthümlichkeiten haben wir hier zu erinnern, nämlich an die sogenannte Koncentration der Geographie mit der Geschichte, und sodann an die Feier der sogenannten Gedenktage. Was zunächst die Koncentrationsidee anlangt, so ist es richtig, daß geographische Kenntnisse zum Verständnisse der Geschichte unbedingt nothwendig sind. Geographie und Geschichte ergänzen und beleben sich gegenseitig, denn Land und Leute, Natur- und Volkscharakter, Klima und Temperament stehen im engsten Zusammenhange. Ein Geschichtslehrer, der in seiner Geschichtsstunde nicht eine geographische Wandkarte benutzt, um den Kindern den räumlichen Schauplatz der Geschichte, die Terrainverhältnisse, zu zeigen, verstößt gegen den obersten Grundsatz der Anschaulichkeit. Damit ist indes doch nicht gesagt, daß beide Unterrichtsfächer in der Volksschule ihre Selbständigkeit verlieren sollen, und daß eine organische Vereinigung, eine völlige Verschmelzung, ein vollständiges Aufgehen des einen im anderen nothwendig und wünschenswerth sei. Es ist pädagogisch zu rechtfertigen, wenn man im Hinblick auf den Mangel an Zeit in der Unter- und Mittelklasse Geographie und Geschichte insoweit vereinigt, als man die Geographie zum Grundstocke macht und bei der Behandlung der einzelnen Länder die wichtigsten Geschichtsthatsachen als belebende Beigabe in Form charaktervoller Biographien einflicht. Es ist aber pädagogisch

durchaus nicht zu rechtfertigen, wenn in der Oberklasse, in welcher für den Geschichtsunterricht und für den geographischen Unterricht besondere Stunden angesetzt werden müssen, jene Trennung der Unterrichtsfächer nicht vollzogen wird, welche der Lehrzweck wie der Lernzweck unbedingt nothwendig macht. Das fortwährende Untereinandermischen der verschiedensten Unterrichtsgegenstände unter der Firma der Koncentration, das zusammenhangslose und zufällige Anknüpfen von allem an alles ist weder zur Erlangung eines sicheren, gründlichen Wissens, noch zur Befestigung gewonnener Kenntnisse geeignet. Es leidet bei der Koncentration niemand mehr als das eigentliche Centrum des Unterrichtes, nämlich der Schüler.

Zu einem ähnlichen Ergebniß kommen wir betreffs der sogenannten Gedenktage. Der Feier der sogenannten Gedenktage liegt die Wahrheit zugrunde, daß unsere Jugend sich von Zeit zu Zeit der Großthaten ihrer Vorfahren dankbar erinnern und an bestimmten Tagen der Segnungen gedenken soll, die aus den Kämpfen unserer Väter hervorgegangen sind. Die Idee an sich ist richtig; nur ist es ein Unterschied, ob Gedenktage gefeiert werden von Männern, die die Geschichte kennen, oder von Kindern, die sie nicht kennen. Man könnte sich allenfalls die Sache noch gefallen lassen, wenn man im Laufe eines chronologisch geordneten Geschichtsunterrichtes ausnahmsweise einige Gedenktage des Jahres feierte; allein da nach den eigenen Worten des Hauptvertreters der Gedenktage — des Schulrath Bock*) — die Gedenktage zu Trägern und Kulminationspunkten des Geschichtsunterrichtes gemacht werden sollen, dadurch also ein chronologisch geordneter Geschichtsunterricht gänzlich verworfen wird, so muß nothwendigerweise ein Quodlibet von Geschichtsunterricht entstehen. Gegen einen derartigen Mischmasch zu protestieren, ist um so mehr eines jeden ernsten Lehrers heilige Pflicht, als durch ihn ein geordneter Geschichtsunterricht geradezu unmöglich gemacht wird. Wenn sich nämlich die Gedenktage nicht nach dem Geschichtsunterricht, sondern wenn sich der Geschichtsunterricht nach den Gedenktagen richten soll, dann wird nothwendigerweise mancher Monat mit Geschichtsunterricht überhäuft, dagegen gehen andere ziemlich leer aus. Wir erinnern in ersterer Beziehung beispielsweise nur an den Monat Oktober. Der 7. Oktober ist der Geburtstag des Freiherrn von Stein; der 11. Oktober ist der Todestag Ulrich Zwinglis; der 15. Oktober ist der Geburtstag Friedrich Wilhelms IV.; drei Tage später, am 18. Oktober, fällt die Erinnerung an die Völkerschlacht bei Leipzig, und am 31. Oktober schlug Luther seine 95 Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg. Soll denn nun wirklich dieser gewaltige Stoff auf je einen Tag koncentriert werden? Und wenn das nicht möglich ist und man 2—3 Stunden auf die Erzählung und auf das Verständniß einer geschichtlichen Thatsache verwenden muß, wo bleiben dann die Ge-

*) Auch Stiehl redet in seiner Schrift: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen" den Gedenktagen das Wort. Dieselben sollen nationale Festtage sein und ein „nationales Evangelium" bilden, ähnlich den Festtagen der Kirche.

denktage? Und was geschieht in denjenigen Monaten, in welche keine Gedenktage fallen? — Fällt dann der Geschichtsunterricht ganz aus? — Dazu kömmt, daß den Kindern der Oberklasse den Gedenktagen zuliebe Begebenheiten aus ganz verschiedenen Jahrhunderten vorgeführt werden müssen, die in gar keiner Verbindung stehen, und die zu einander passen wie eine Mumie Egyptens zu einem preußischen Ulan. Wir müssen stark bezweifeln, daß bei einem so heillosen Durcheinander die Kinder ein Verständniß der einzelnen Geschichten, geschweige denn ein Verständniß von der Geschichte und von dem Fortschritte in derselben bekommen. Genug, die Anknüpfung des gesamten Geschichtsunterrichtes an die Feier der Gedenktage ist ein pädagogischer Mißgriff, der sich durch nichts rechtfertigen läßt.

Lehrplan für den weltgeschichtlichen Unterricht.

7. Unser Lehrplan für den Unterricht in der Weltgeschichte ist dem für die biblische Geschichte ähnlich. Bis zur Mittelklasse Geschichten aus der Geschichte ohne Rücksicht auf geschichtliche Zeitfolge, dann aber zusammenhängende Darstellung nach chronologischer Ordnung. In der Mittelklasse nur einzelne charakteristische Züge, in der Oberklasse vollständige Biographien, pragmatisch verbunden.

Klasse IV hat noch keinen Geschichtsunterricht. Kindliche, faßliche und lebensvolle Charakterbilder aus der biblischen Geschichte arbeiten ihm aber vor.

Für **Klasse III** gilt dasselbe. (Außerdem Erzählungen aus der Ortskunde.)

In **Klasse II** tritt der geschichtliche Unterricht zuerst auf, und zwar ist er dort mit der Heimatskunde derart verbunden, daß sich der Geschichtsstoff an die Geographie anlehnt und dieselbe ergänzt und belebt.

Demgemäß kommen im ersten Vierteljahr im Anschluß an die Geographie der Provinz Sachsen folgende Geschichtsbilder zur Darstellung: Die Geschichte der Stadt Halberstadt. — Die Gründung der Nordmark und Albrecht der Bär (bei der Altmark). — Die Zerstörung Magdeburgs (bei Magdeburg). — Heinrich I. (bei Quedlinburg oder Merseburg). — Gustav Adolf und die Schlacht bei Lützen (bei Lützen). — Luther (bei Eisleben und Wittenberg). —

Das zweite Vierteljahr bietet im Anschluß an die Geographie der Provinzen Brandenburg, Pommern, Preußen, Posen und Schlesien folgende Stücke aus der Geschichte: Der erste Hohenzoller und das Raubritterwesen in der Mark. — Otto von Bamberg, der Apostel der Pommern. — Der große Kurfürst. — Der deutsche Ritterorden. — Der Kurfürst Sigismund. — Der erste König von Preußen. — Das Ende Polens. — Friedrich der Große und die schlesischen Kriege. —

In der Zeit von Michaelis bis Weihnachten schließen sich an die Betrachtung der Provinzen Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau, Westfalen und der Rheinprovinz folgende Abschnitte aus der Geschichte an: Der deutsch-dänische Krieg 1864. — Der deutsche Krieg 1866. — Die Hermannsschlacht. — Die Vehmgerichte. — Deutschlands Erniedrigung 1806. — Leipzig und Waterloo. — Die Königin Luise. —

Im letzten Vierteljahre gibt eine Wiederholung der Geographie des ganzen preußischen Staates Veranlassung zur Verdeutlichung der historischen Karte von Preußen, zu Mittheilungen über den deutsch-französischen Krieg 1870 und 1871, über das preußische Königshaus, besonders über den Kaiser Wilhelm und den Kronprinzen Friedrich Wilhelm, während einer zum Schluß erfolgenden kurzen Betrachtung Deutschlands noch die nachstehenden Bilder eingereiht werden: Karl der Große (bei Frankfurt). — Otto der Große (beim Lechfelde). — Friedrich Barbarossa. — Der Hansabund. — Rudolf von Habsburg. — Maximilian I. — Das deutsche Städte-

wesen im Mittelalter (bei Augsburg). — Die Erfindung der Buchdruckerkunst (bei Mainz). — Huß und die Hussitenkriege. —

Es kömmt hierbei vor allem darauf an, daß die betreffenden Biographien einfach und klar gehalten werden, und daß nur das Charakteristische ausgewählt wird.

Was die Geschichtszahlen betrifft, so genügt für die Kinder dieser Stufe die Angabe der Jahrhunderte, z. B. Albrecht der Bär lebte vor 700 Jahren, der große Kurfürst vor 200 Jahren rc. Die geschichtlichen Lesestücke des Dietlein'schen Lesebuches werden (nach dem Erzählen) nur zur Befestigung der Geschichtserzählung benutzt. Das Lesebuch darf den Lehrer nicht überflüßig machen. Der Geschichtsunterricht (wie der Realunterricht überhaupt), der vom Lesebuche ausgeht und ganz und gar auf das Lesebuch aufgebaut wird, ist pädagogisch nicht zu rechtfertigen.

Am Jahresschlusse wird der bei Gelegenheit des geographischen Unterrichtes behandelte Geschichts-Lehrstoff chronologisch geordnet, damit den Kindern der Zusammenhang der einzelnen Biographien und die Uebersicht über das Ganze nicht fehlt.

Nachdem die Kinder im Anschluß an die Geographie in Klasse II Vaterlandsgeschichte bekommen haben, beginnt in

Klasse I die allgemeine Weltgeschichte und zwar als selbständiger Unterrichtsgegenstand. Es werden dafür wöchentlich 2 Stunden verwendet. Der Kursus ist zweijährig und so einzurichten, daß in jedem Jahre zwar ein und derselbe Stoff, aber nach verschiedenen Seiten behandelt wird, so daß ein Kursus den andern ergänzt.

Der folgende Plan zeigt die Vertheilung des Lehrstoffes nach Schulwochen:

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
1	Phönicier und Egypter. Perser und Griechen.	Phönicier und Egypter.
2	Sturz des Königthums, Adelsherrschaft, Tyrannis, Gesetzgeber Lykurg und Solon.	Die Perser. Cyrus.
3	Perserkriege.	Bilder aus der griechischen Geschichte, Sagen, Sitten und Gebräuche, Spiele rc.
4	Perikleisches Zeitalter. Peloponnesischer Krieg.	Perserkriege (früher Behandeltes kürzer, anderes genauer).
5	Alexander der Große.	Zeit des Verfalles. Sokrates.
6	Rom 753—510.	Rom. Gründung und Königthum.
7	Roms wachsende Macht. Erster punischer Krieg.	Rom als Republik. Charakterschilderungen.
8	Hannibal.	Hannibal. Zerstörung Karthagos.
9	Cäsar.	Cäsar und Augustus.
10	Augustus.	Zustände beim Eintritte des Christenthums.
11	Kämpfe Hermanns. (Völkerwanderung andeuten, Hauptstämme des germanischen Volkes.)	Die Kämpfe Hermanns. Völkerwanderung. Konstantin, Alarich, Attila, Clodwig und Theoderich.
12	Nero.	Deutschland und seine Bewohner im ersten Jahrhundert nach Christi Geburt.
13	Wiederholung.	Wiederholung.
14	Karl der Große. Die Sachsen.	Muhamed. Die Verbreitung des Islam. Karl Martell (Karl der Große).

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
15	(Normannen, Magyaren.) Heinrich I. (Städte.) Heer.	Normannen, Magyaren. Heinrich I. Bild der Städte.
16½	Fortsetzung. Otto I.	Otto I. Konrad II.
16½	Heinrich IV. und Gregor VII.	Das Papstthum.
17—18	Friedrich Barbarossa, die Kreuzzüge.	Die Hohenstaufen. Die Burgen, das Ritterthum, Poesie. Nibelungenlied. Sängerkrieg.
19	Wiederholung.	Wiederholung.
20	Verfall des Ritterthums. Rudolf von Habsburg. Karl der Kühne. Maximilian.	Die Befreiung der Schweiz. Albrecht. Erfindung des Schießpulvers und der Buchdruckerkunst.
21	Die Gründung der Mark und die Askanier.	Die Erhebung der Städte — wachsender Reichthum. Das Innere der Städte. Meistersang.
22	Die Mark unter den Baiern und Luxemburgern.	Der Verfall d. Kirche. Entdeckungen. Erfindungen. Konstantinopel. Geistliches Leben. Allgemeine Opposition.
23	Der erste Hohenzoller und das Raubritterwesen in der Mark.	Die Reformation. — Verhältnisse der Bauern. Wiederholung.
24	Joachim I., Joachim II., die Kurfürstin Elisabeth und die Reformation in der Mark.	
25	Der deutsche Ritterorden in Preußen. Johann Sigismund. Preußen fällt an Brandenburg. Die jülich-cleve'sche Erbschaft.	
26	Der große Kurfürst. (Der 30jährige Krieg.)	Deutschlands Elend und Schmach. Der 30jährige Krieg. Der große Kurfüst. Ludwig XIV. — Raubkriege. Elsaß. Straßburg. Pfalz. Die Pariser Bluthochzeit.
27	Friedrich I. Preußen wird ein Königreich. Friedrich Wilhelm I.	
28—29	Friedrich der Große. Die schlesischen Kriege.	Das Hauptsächlichste aus der engl. Geschichte. Ferner: Karl XII. und Peter der Große.
30	Wiederholung.	Wiederholung.
31	Deutschlands Erniedrigung.	(Friedrich I. Friedrich Wilhelm I.) Friedrich der Große. (Der 7jährige Krieg. Die Theilung Polens.)
32—33	Preußens Wiedergeburt und die Freiheitskriege.	Joseph II. Nordamerikanische Freiheitskriege. Franklin. Wiederholung.
34	Der deutsche Bund. Zustände in Deutschland von 1815—1864.	Die französische Revolution. Napoleon I.
35	Der dänische Krieg 1864.	Deutschlands Erniedrigung. Die Freiheitskriege. Der deutsche Bund.
36	Der deutsche Krieg 1866. Der norddeutsche Bund. Das Zollparlament.	
37—39	Der deutsch-französische Krieg 1870 und 1871. Kaiser und Reich. Preußens Aufgabe für die Zukunft.	Schleswig-Holstein. Das Jahr 1866. Der norddeutsche Bund. Der Krieg gegen Frankreich 1870 und 1871.
40	Wiederholung.	Wiederholung.

Literatur.

Die Literatur des weltgeschichtlichen Unterrichtes ist überaus reich. Um in das große Ganze nur einigermaßen Uebersicht zu bringen, ordnen wir die bekanntesten Werke dieses Gebietes nach folgenden Kategorien:

I. Wissenschaftliche Werke.

1. Werke zum Selbststudium. a) Allgemeine Geschichte: Karl Friedrich Beckers Weltgeschichte. Achte, neu bearbeitete, bis auf die Gegenwart fortgeführte Ausgabe. Herausgeg. von Ad. Schmidt, Prof. an der Universität Jena. Dritte vermehrte Auflage. Leipzig, Dunker & Humblot. 20 Bde. 40 M. — Schlosser, Weltgeschichte. Neu herausgegeben von Kriegk. Oberhausen, Spaarmann. 47 M. — Rotteck, Allgemeine Geschichte. Braunschweig, Westermann. 20 M. — G. Weber, Allgemeine Weltgeschichte. Leipzig, Engelmann. 43 M. 15 Pf. — Weniger kostspielig als der am meisten zu empfehlende Becker ist: Dr. C. Wernicke, Die Geschichte der Welt. Berlin, Gebr. Pätel. 6 Bände. 33 M. Jeder Band ist einzeln zu haben. — Ferdinand Schmidt, Weltgeschichte für Schule und Haus. Mit Illustrationen von Bleibtreu. Berlin, Goldschmidt. 15 M. — Dr. W. Aßmann, Handbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Lehranstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. 2 Bände. Braunschweig, Vieweg. 16 M. 50 Pf. — Gedrängtere Darstellung findet sich in: Dietsch, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und zum Selbststudium. Leipzig, Teubner. 14 M. 20 Pf. — Eine gute Uebersicht gibt: H. Dittmar, Die Weltgeschichte in einem leicht überschaulichen, in sich zusammenhängenden Umrisse für den Schul- und Selbstunterricht. Durchgesehen und bis auf die neueste Zeit fortgesetzt von Dr. K. Abicht. Heidelberg, Winter. 4 M. — Dr. J. J. Müller u. Dr. K. Dändliker, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Sekundar- und höhere Bürgerschulen, sowie zur Selbstbelehrung. (Neubearbeitung der Weltgeschichte von H. M. Kottinger.) Zürich, F. Schultheß. 2 M. 80 Pf. — Dr. H. Cassian, Handbuch der Weltgeschichte auf geographischer Grundlage und mit Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Frankfurt a. M., Jäger. 3 M. — Dr. K. Schwartz, Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. Leipzig, E. Fleischer. 1. Theil: Alte Geschichte. 2 M. — Recht gut ist auch Andrä (Kreuznach).

b) Specielle Geschichte. α) Griechische Geschichte: Grote, Geschichte Griechenlands, aus dem Englischen übersetzt von Meißner. 6 Bände. Leipzig. 98 M. — Jäger, Geschichte der Griechen. Gütersloh. 6 M. — Stoll, Geschichte der Griechen. 2 Bde. Hannover. 7 M. 50 Pf. — C. L. Roth, Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte. Bd. I (griechische Geschichte). Nürnberg, Geiger. 4 M. 50 Pf.

β) Römische Geschichte: Jäger, Römische Geschichte. Gütersloh. 7 M. — Stoll, Römische Geschichte. 2 Bände. Hannover. 7 M. 50 Pf. — C. Peter, Geschichte Roms. Halle. 4 M. 50 Pf.

γ) Deutsche Geschichte: Pfister, Geschichte der Deutschen. Mit Fortsetzung Bülaus. 6 Bände. Gotha, Perthes. 39 M. — Duller, Geschichte des deutschen Volkes. Neu bearbeitet von W. Pierson. 2 Bände. Berlin. 7 M. 50 Pf. — L. v. Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. Leipzig. 30 M. — Kohlrausch, Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. Zehnte, bis auf die neueste Zeit fortgeführte Auflage. Gütersloh. 2 M. 50 Pf. — L. Häußer, Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gründung des deutschen Bundes. 4 Bände. Berlin. 20 M. — David Müller, Deutsche Geschichte für höhere Bildungsanstalten und zum Selbstunterricht. Berlin. 4 M. 20 Pf. — Dr. Jos. Beck, Geschichte des deutschen Landes und Volkes. 3 M. 60 Pf. Hannover. (Knapp erzählt mit Hinweis auf die Quellen.)

Für das Quellenstudium der deutschen Geschichte empfehlen wir außerdem nächst den Werken von Herbst, Weidner und Baumeister auch: Dr. Ed. Fritsche, Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. Leipzig, Teubner. 2 M. 70 Pf. — Dr. G. Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. Halle, Waisenhaus. — Vortreffliche Bilder aus der deutschen Geschichte geben: O. Nasemann, Erzählungen aus dem deutschen Mittelalter. Halle, Waisenhaus. (Zugleich eine gute Jugendlektüre.) — A. L. Ewald, Die Eroberung Preußens

durch die Deutschen. Halle, Waisenhaus. 1. Band. 4 M. — Deutsche Nationalbibliothek. Volksthümliche Bilder und Erzählungen aus Deutschlands Vergangenheit und Gegenwart. Berlin, Henschel (gibt zugleich reiche kulturgeschichtliche Belehrungen). — Einen reichen Inhalt bei knapper Form bietet: Deutschland in Wort und Bild. Eine geographisch-geschichtliche Rundschau. Separatabdruck aus O. Spamers Illustriertem Konversationslexikon für Volk und Jugend. Mit 70 Textabbildungen, 17 Kärtchen und 8 Tontafeln. Leipzig, Spamer. 1 M. 50 Pf.

δ) Preußische Geschichte: Joh. Voigt, Handbuch der Geschichte Preußens bis zur Zeit der Reformation. 3 Bände. Königsberg. 21 M. — F. Voigt, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. 2 Bände. Berlin. 6 M. — L. Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. Berlin. 5 M. — F. Eberty, Geschichte des preußischen Staates. 6 Bände à 7 M. 50 Pf. Breslau. — Pierson, Preußische Geschichte. Berlin. 6 M. — Droysen, Geschichte der preußischen Politik. 4 Theile. Leipzig. 82 M. 40 Pf.

ε) Geschichte der außerdeutschen europäischen Staaten. Staatengeschichte der neuesten Zeit. Leipzig, Hirzel. 18 Bde. 84 M. — Die Werke dieser Sammlungen sind auch einzeln zu beziehen, z. B.: Pauli, England; Baumgarten, Spanien; Mendelssohn-Bartholdy, Griechenland; Bernhardi, Rußland; Springer, Oesterreich.

Für speciellere Studien eignen sich: L. Häußer, Geschichte des Zeitalters der Reformation 1517—1648. Herausgegeben von W. Onken. Berlin. 11 M. 25 Pf. — Derselbe: Geschichte der französischen Revolution. Herausgegeben von W. Onken. Berlin. 8 M. 25 Pf. — A. Schäfer, Geschichte des siebenjährigen Krieges. Berlin. 34 M. 50 Pf. — E. Arndt, Geschichte der französischen Revolution. 6 Bände. Braunschweig. Wohlfeile Ausgabe. 6 M. — L. v. Ranke, Geschichte Wallensteins. Leipzig. 11 M. — H. v. Sybel, Entstehung des deutschen Königthums. Frankfurt. 4 M. — G. Waitz, Deutsche Verfassungsgeschichte. 2 Bände. Kiel. 25 M. — Th. Carlyle, Geschichte Friedrichs II. von Preußen, genannt Friedrich der Große. Deutsche, vom Verfasser autorisierte Ausgabe. 5 Bände. Berlin. 42 M. 75 Pf. (Die Volksausgabe dieses Werkes ist billiger.) — Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit. Braunschweig. 35 M. 25 Pf. — Lanfrey, Geschichte Napoleons. Aus dem Französischen von Glümer. Berlin. — Wilken, Geschichte der Kreuzzüge. — Raumer, Geschichte der Hohenstaufen. — Macaulay u. Hume, Geschichte Englands.

ζ) Für Kulturgeschichte sind zu empfehlen: Henne-Am-Rhyn, Kulturgeschichte der neueren Zeit. 3 Bände. Leipzig. — Honegger, Grundsteine einer allgemeinen Kulturgeschichte der neuesten Zeit. 5 Bände. Leipzig. 42 M. — K. Grün, Kulturgeschichte des 16. Jahrhunderts. Leipzig. 6 M. — Lecky, Geschichte des Ursprungs und Einflusses der Aufklärung in Europa, übersetzt von Dr. Jalowicz. 2 Bände. Leipzig. 4 M. 50 Pf. — Kulturgeschichtsbilder geben: G. Freitag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bände. Leipzig. 28 M. 50 Pf. — Göll, Kulturbilder aus Hellas und Rom. 3 Bände. Leipzig. 11 M. — Forbiger, Hellas und Rom. 2 Bände. Leipzig. — Schließlich sei noch auf ein hierher gehöriges sehr verdienstvolles Unternehmen hingewiesen, auf die Zeitschrift für deutsche Kulturgeschichte von Dr. J. H. Müller. Hannover, Schlüter. Jährlich 12 Hefte à 1 M. 50 Pf.

II. Schulbücher,

die dem Lehrer zur unmittelbaren Präparation dienen und den Schülern zum Nachlesen empfohlen werden können:

1. Abrisse oder Leitfäden: Eyth, Ueberblick über die Weltgeschichte. Heidelberg, Winter. 2 M. — Dr. H. Dittmar, Leitfaden der Weltgeschichte. Heidelberg. 1 M. 60 Pf. — Dr. Schaumann, Die Weltgeschichte für den Schulgebrauch. Gießen. 1 M. 20 Pf. — Stahlberg, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. Berlin. 1 M. — Sommer, Leitfaden der Weltgeschichte für die oberen Klassen von Bürgerschulen in 2 Kursen. Mit 4 Karten. Braunschweig. 50 Pf. — Andrä, Grundriß der Weltgeschichte. Kreuznach. 2 M. 50 Pf. — Dr. C. Ramshorn, Kleine Weltgeschichte für Bürgerschulen. Leipzig, Baumgärtner. 1 M. 50 Pf. — Spieß u. Berlet, Weltgeschichte in Biographien. In

drei koncentrisch sich erweiternden Kursen. Hildburghausen. 2 M. 25 Pf., 2 M. 50 Pf. und 2 M. 50 Pf. — Dr. C. Wernicke, Leitfaden für die biographische Vorstufe des Geschichtsunterrichtes. Berlin. 1 M. — F. L. Fischer, Leitfaden beim Unterrichte in der Geschichte, für Volksschulen in 4 Kursen bearbeitet. Langensalza. 1 M. 50 Pf. — Dr. Th. B. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. 3 Theile. Münster. — Kleine vaterländische Geschichte. Nach unterrichtlichen Grundsätzen. Ein Lernbuch für preußische Volksschulen. Halle, Ed. Anton. 30 Pf. — Dr. O. Lange, Grundzüge der brandenburg-preußischen Geschichte. Mit 3 Geschichtskarten. Berlin, Gärtner. 60 Pf. (Besonders für Mittelschulen.) — Dr. H. Dittmar, Abriß der Geschichte des preußischen Staates. Bis auf die neueste Zeit fortgeführt von Dr. K. Abicht. Heidelberg, Winter, 1873. 1 M. 25 Pf.

Speciell für Mädchenschulen: Th. Kriebitzsch, Leitfaden und Lehrbuch der Geschichte für Schulen, in 4 Stufen. Berlin. 2 M. — Cassian, Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht, mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der Frauen. Neu herausgegeben von Stacke. 3 Theile. Mainz. 6 M. — Fr. Nösselt, Kleine Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterricht heranwachsender Mädchen. Breslau. 90 Pf. — Dr. Wernicke, Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Töchterschulen. Berlin. 2 M. 40 Pf. — Kersten, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte an höheren Töchterschulen. 3 Theile. Königsberg. 80 Pf., 70 Pf. und 1 M.

2. Geschichtsbilder: Quell, Bilder aus der Weltgeschichte. Leipzig, Klinkhardt. 90 Pf. — Kappe, Erzählungen aus der Geschichte. Freiburg i. B., Wagner. 2 M. 40 Pf. — Stacke, Erzählungen aus der alten, mittleren und neuen Geschichte. Oldenburg, Stalling. 5 Bde. 10 M. 50 Pf. — H. W. Stoll, Erzählungen aus der Geschichte. Leipzig, Teubner. 4 Bändchen. 6 M. — Schwarz, Handbuch für den biographischen Unterricht. 2 Bände. Leipzig. 4 M. — Lahrssen, Die Weltgeschichte in Biographieen, für die Volksschule bearbeitet. Leipzig. 3 Theile à 2 M. 40 Pf. — Andrä, Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. Kreuznach. 1 M. — Herzog, Erzählungen aus der Weltgeschichte (Aarau, 3 Theile à 1 M. 50 Pf.) und Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage (9 M.) sind mehr für die reifere Jugend. — Desgl. F. Münch, Erinnerungen aus Deutschlands trübster Zeit. Neustadt a. d. Haardt, Gottschick-Witter. 1 M. 25 Pf. — Fr. A. Eckstein und C. Fr. Becker, Erzählungen der alten Welt. Halle, Waisenhaus. — G. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums. Gütersloh, Bertelsmann. 9 M. — G. Pfizer, Geschichte Alexanders des Großen. Gütersloh, Bertelsmann. 4 M. 50 Pf. — Biernatzki, Bilder aus der Weltgeschichte. Stuttgart, Schmidt & Spring. — Jacobs, Hellas. Berlin, Friedländer. — Günther, Die Perserkriege nach Herodot. Halle, Waisenhaus. — Dielitz, Hellas und Rom; das Mittelalter, und die Helden der Neuzeit. Berlin, Winkelmann. à 4 M. — Niebuhr, Heroensagen. Gotha, F. A. Perthes. 1 M. 60 Pf. — A. Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte. Leipzig, Merseburger. 2 M. 40 Pf. — Fr. Schmidt, Die Nibelungen. Berlin, Kastner. 75 Pf. — Maukisch, Germania und Teutonia. Berlin, Winkelmann. 4 M. 50 Pf. — Oswald, Bilder aus der deutschen Geschichte. Stuttgart, Belser. 12 M. — Mayer, Deutsche Geschichte für das deutsche Volk. Leipzig, G. Maier. 1 M. 80 Pf. — Mürdter, Deutsche Kaiserbilder. Stuttgart, Steinkopf. 8 M. 10 Pf. — Ferd. Schmidt, Geschichte der Freiheitskriege. Berlin, Lobeck. 2 M. 50 Pf. — Derselbe: Der deutsche Krieg von 1866. Berlin, Kastner. — Derselbe: Der Franzosenkrieg. Berlin, Lobeck. 7 M. 50 Pf. — Ad. Wagner, Elsaß und Lothringen. Leipzig, Dunker & Humblot. 1 M. 50 Pf.

Besonders für Mädchen: Düringsfeld, Das Buch denkwürdiger Frauen. Leipzig, Spamer. 5 M. — Arnds, Die deutschen Frauen in dem Befreiungskriege. Halle, Waisenhaus. 3 M. — Merz, Christliche Frauenbilder. Stuttgart, Steinkopf. 2 Bände. 6 M. 75 Pf. — U. a. m.

3. Tabellen: Dr. Franz Pfalz, Tabellarischer Grundriß der Weltgeschichte. 4 Hefte mit historischen Kärtchen. Leipzig, Klinkhardt. 2 M. 25 Pf. — Heckenhayn und Taubald, Geschichtsrepetition. Koburg, G. Sendelbach. 60 Pf. — Dr. G. Schuster, Tabellen zur Weltgeschichte in mehreren durch den Druck geschiedenen Kursen. Hamburg, Jowien. 80 Pf. — Dr. O. Lange, Tabellen und

Karten zur Weltgeschichte. Mit 8 Karten. Berlin. 3 M. — Dr. G. Schuster, Hundert Zahlen aus der Weltgeschichte. Hamburg, Jowien. 15 Pf. — Matthäi, Chronologische Uebersicht der Weltgeschichte. Zum Schulgebrauch. Grüneberg. 25 Pf. — Besonders für den Lehrer sind die Geschichtstabellen von Dr. C. Peter (Halle; 50 Pf.) und die Geschichtstafeln zum Auswendiglernen von Dr. Arnold Schäfer (Leipzig; 50 Pf.).

Historische Atlanten. Als solche sind zu empfehlen: C. E. Rhode, Historischer Atlas der alten, mittleren und neueren Geschichte. Glogau, Flemming. 5 M. 50 Pf. — Historischer Atlas nach Angaben von Dr. H. Dittmar. 7. Auflage. Revidiert, neu bearbeitet und ergänzt von Dr. Völter. Heidelberg. 5 M. 80 Pf. — Fix, Karte zur geschichtlichen Entwickelung Preußens ꝛc. — Atlas von Kiepert, Spruner u. a. m.

Bildliche Darstellungen: Bilder zur deutschen Geschichte. Ein Hilfsmittel zur Unterstützung und Belebung des geschichtlichen Unterrichtes. Erste Sammlung, 30 Bilder nach Lessing, Bendemann, Schwind, Kamphausen, Menzel ꝛc. Dresden, Meinhold & Söhne. 18 M. — Ferner: Langls Bilder zur Geschichte. 1. Kursus. Alte Geschichte. 20 Tafeln. 102 M. Wien, Hölzel. (Theuer, aber ausgezeichnet.)

Methodik des Geschichtsunterrichtes: Campe, Geschichte und Unterrricht in der Geschichte. Leipzig, Teubner; neuerdings in Keferssteins Pädagogischen Streifzügen (Kassel u. Leipzig, Luckhardt) näher beleuchtet. — Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Braunschweig, Westermann. 1 M. — Prange, Der Unterricht in der Geschichte ꝛc. Leipzig, Brandstetter. 90 Pf. — Die betreffenden Aufsätze in Schmids Encyklopädie. Gotha, R. Besser. — U. a. m.

3. Die Naturgeschichte.

„Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." *)
Diesterweg.

Das empirische, logische, ästhetische und religiöse Interesse erfordert den Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichtes in der Volksschule mit Nothwendigkeit. Soll das empirische Interesse geweckt werden, d. h.

---

*) So heißt die Ueberschrift eines ganz vortrefflichen Aufsatzes von Diesterweg in den Rheinischen Blättern, Band XXVI, Heft 2, S. 119 f. Die Hauptsätze desselben sind in Folgendem enthalten:

1) Er (der Lehrer) erforscht die Lage seines Wohnortes, die Bodenbeschaffenheit, die natürliche und die durch Kultur erzeugte. 2) Er erforscht die Flora seiner Gegend, nicht bloß nach ihren einzelnen Exemplaren, sondern mit steter Berücksichtigung auf die Bodenbeschaffenheit und die Orte ihres Vorkommens, und er legt eine vollständige Sammlung aller Species an. 3) Er erforscht das Innere der Erdoberfläche, auf der er wohnt und lebt, soweit sie zugänglich geworden oder ihre Theile zutage gefördert sind, und legt eine Sammlung aller vorkommenden Erd- und Steinarten an. 4) Er erforscht das Leben der Thiere seiner Umgebung (die Fauna), er sammelt Exemplare derselben, stopft Säugethiere und Vögel aus, und sammelt nach Möglichkeit alles dazu gehörige Merkwürdige (das Alltäglichste ist das Merkwürdigste). Schindanger sind eine reiche Fundgrube, waren es wenigstens für Goethe und andere. 5) Er erforscht das eigentlich Geographische seiner Gegend, entwirft Karten darüber, ganz specielle der nächsten Umgebung, allgemeinere der entfernteren, die aber noch zum Gesichtskreise gehört; er verfertigt Reliefs der Gegend aus Thon, Holz u. s. w. 6) Er beobachtet die Witterung seines Wohnortes im großen nach den Jahreszeiten, im einzelnen nach ihren verschiedenen normalen oder abnormalen Zuständen, Regen-, Schnee-, Schloßen-, Gewitter- und Wolkenbildung, Nebel, Wind und Sturm; er beobachtet die Temperatur der Luft, des Bodens, der

soll das Kind behufs der Erweiterung seines geistigen Gesichtskreises beobachten und wahrnehmen lernen, dann müssen vor allem die Thore des Geistes, die Sinne, geöffnet, die Sinneswerkzeuge geschärft und das Beobachtungsvermögen geübt werden. Es gibt hierzu wohl kaum ein besseres Mittel als den naturgeschichtlichen Unterricht, welcher uns nicht allein die unendliche Mannigfaltigkeit, die größtmöglichste Vielheit und den staunenswerthesten Reichthum in der Natur zeigt, sondern uns auch Veranlassung gibt, das Werden und Vergehen, den Nutzen oder Schaden ꝛc. der Naturkörper zu beobachten. Bei wiederholter Betrachtung der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Natur entsteht aber sehr bald das Bedürfniß im Kinde, in die unendliche Vielheit Einheit zu bringen und den bunten Wechsel lebendiger Gestalten nach bestimmten Gesichtspunkten zu ordnen. Für die Bildung des Schülers ist dieses Aufsuchen der Ordnung, diese Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen eine außerordentlich wichtige Uebung, denn das Kind zieht aus seinen Beobachtungen Schlüsse und bereitet den Geist für scharfsinnige Unterscheidungen. Es wird dadurch die formale Bildung gefördert und das logische Interesse geweckt. Durch den naturgeschichtlichen Unterricht soll aber weiterhin auch das ästhetische Interesse gefördert werden. Schöne Farben und schöne Formen, die dem Schüler vorgeführt werden, bleiben nicht ohne Eindruck auf das Gemüth, und das Schöne, das der Schüler in der heimatlichen Natur verkörpert sieht, bleibt nicht ohne Einfluß auf seine ästhetische Entwickelung. Aesthetische und sinnige Naturbetrachtung aber ist eines der erstrebenswerthesten und höchsten Ziele des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Je mehr nun der Lehrer im Schüler die ästhetische und sinnige Auffassungsweise der Natur fördert, desto mehr trägt er zugleich zur Entwickelung des religiösen Interesses bei. Denn die Freude an der Betrachtung der Natur muß zur Werthschätzung der Natur werden (sinnige Naturbeobachter sind nie Thierquäler oder Baumfrevler), und diese Werthschätzung führt zur Bewunderung der Natur. Die Kenntnisse der Mannigfaltigkeit in der Natur aber führen zum Gesetzgeber der Natur, der auf kleinem Raume so Großes geschaffen und dessen Ehre nicht allein die Himmel erzählen, sondern dessen Größe auch das kleinste Blümchen am Wege verkündet. Christus weist darum so oft und so gern auf die Natur hin. Die Lilien auf dem Felde, die Vögel unter dem Himmel, die Sperlinge auf den Dächern, das Haar auf unserem Haupte, das Samenkorn und der Weinstock, — alle sind Zeugen der Liebe Gottes, der

---

Quellen und Flüsse mit dem Thermometer, den Druck der Luft mit dem Barometer; er legt sich ein Buch an, in welches unter verschiedenen Rubriken und geordnet alle Beobachtungen und Wahrnehmungen eingetragen werden; er zieht nach Zeitabschnitten und Epochen die Resultate daraus. 7) Er beobachtet die Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen (was mehr sagen will, als alle paar Jahre einmal eine Sonnenfinsterniß angaffen) in den verschiedenen Jahreszeiten; er entwirft Sternkarten für verschiedene Abendstunden in verschiedenen Jahreszeiten.

Möchten doch das alle Lehrer beherzigen! Der Naturgeschichts-Unterricht würde dann bald mehr nach Verdienst gewürdigt und auch besser behandelt werden.

seine Sonne aufgehen läßt über Gute und Böse und regnen läßt über Gerechte und Ungerechte.

Dieses vierfache Ziel kann freilich der naturgeschichtliche Unterricht nicht erreichen, wenn er in einem gedächtnißmäßigen Aufspeichern trockener Namen, in einem todten Auswendiglernen unverstandener Definitionen und gelehrter Klassifikationen besteht, oder wenn das Kind, statt die Naturkörper anzuschauen, „merkwürdige" Geschichten über die Naturkörper erzählen hört, — Geschichten, die meist den einzigen Fehler haben, daß sie mehr hübsch als wahr sind. Man hat allen Grund, auf das ernsteste gegen ein derartiges Verfahren zu protestieren, denn durch die hübschen Anekdoten und die „interessanten" Jagdgeschichten wird das Kind bald dahin gebracht, nur nach Raritäten zu haschen und das Naheliegende und Einheimische beiseite liegen zu lassen. So wenig übrigens der naturgeschichtliche Zweck durch jene „Geschichten" erreicht wird, so wenig ist von den sogenannten „nützlichen Lehren", den sogenannten „moralischen Nutzanwendungen" oder den frömmelnden Salbadereien und religiösen Exklamationen zu hoffen, die früher bei der Naturgeschichte nicht fehlen durften. (Melos.) Man soll doch ja nicht meinen, durch den moralischen Senf Religion zu befördern. Wenn die Sache an sich den Menschen nicht religiös stimmt, dann ist das Reden über die Sache mindestens unnütz. Jedenfalls ist es viel richtiger, in der Religionsstunde von der Natur zu reden, als in der Naturgeschichtsstunde von der Religion.

Haben wir uns die Ueberzeugung verschafft, daß wir auf den oben angegebenen Wegen nicht zum Ziele kommen, so ist die andere Frage gerechtfertigt: Welche Mittel haben wir anzuwenden, um das gesteckte Ziel zu erreichen? Die Beantwortung dieser Frage hängt theils von der Art und Weise des Unterrichtsverfahrens, theils von der geeigneten Auswahl, Anordnung und Vertheilung des Stoffes ab. Im Folgenden mögen die dafür maßgebenden Grundsätze aufgestellt und andeutend begründet werden.

a. Die Auswahl und Anordnung des Stoffes.

1. Wähle zur Grundlage deines naturgeschichtlichen Unterrichtes Naturkörper der Heimat aus! Von Afrikas Datteln, Asiens Riesenbäumen und Amerikas gefährlichen Bestien auszugehen, also von fremden und fernliegenden Dingen, welche die Kinder in ihrem Leben nie gesehen haben und vielleicht auch nie zu sehen bekommen, ist geradezu Unsinn. Nur dadurch, daß die Volksschule von dem ausgeht, was den Schulkindern vor Augen liegt, oder was ihnen in natura vor die Augen gestellt werden kann, läßt sich etwas Ordentliches erreichen. Die heimatlichen Verhältnisse zum Ausgangspunkte zu nehmen, ist übrigens eine Forderung, die schon im Begriffe der Naturgeschichte liegt; denn die Naturgeschichte ist die Geschichte der Natur, d. h. die Entwickelungsgeschichte der Naturkörper. Soll der Schüler diese Entwickelung kennen lernen, so muß er sie sehen; denn nur das, was er sieht, kann er beobachten; nur das, was er beobachtet hat, kann er beschreiben, und nur das, was er so beobachtet hat, daß

er es beschreiben kann, hat für ihn Werth. Beschreibungen ohne Beobachtungen sind ohne den mindesten Nutzen. Dagegen ist es, wie schon früher erwähnt, ein unberechenbarer Schaden, wenn der Schüler zu einem bloßen Wortmenschen erzogen wird, der gedankenlos das nachschwatzen lernt, was andere ihm vorsagen. Erst wenn der Schüler die Naturkörper seiner nächsten Umgebung beobachtet und ihre Entwickelungsgeschichte mit eigenen Augen gesehen hat, erst dann ist ein sicherer Grund zum weiteren Aufbau gelegt; denn erst dann ist er befähigt, auf dem Wege der Vergleichung die entsprechenden Vorstellungen von fremdländischen Thieren und Pflanzen zu gewinnen und deren Beschreibung zu verstehen. Wenn wir im Vorstehenden unmittelbare Anschauung heimatlicher Naturkörper gefordert haben, so folgt daraus zugleich, daß Bilder dieser Körper mindestens unnöthig sind. Nur in Nothfällen sollte man sie anwenden, und auch dann nur in bester Qualität und nur mit größter Vorsicht. Es ist hier insbesondere darauf aufmerksam zu machen, daß oft die besten Bilder Veranlassung zu den verkehrtesten Vorstellungen werden. (Es sei beispielsweise nur daran erinnert, daß in manchen Bilderbüchern der Esel und der Elephant gleiche Größe haben.)

2. Wähle möglichst **einfache** Naturkörper der Heimat aus und berücksichtige dabei ihren **typischen Charakter.** Es wäre z. B. methodisch unrichtig, in der Botanik mit den Korbblütlern oder mit den Orchideen 2c. oder sonstigen komplicierten Pflanzen anzufangen. Nicht das Komplicierteste, sondern das Einfachste ist für Kinder das Beste! Dazu kömmt, daß die zur Anschauung zu bringenden Naturgegenstände deutlich, Repräsentanten größerer oder kleinerer Abtheilungen des natürlichen Systems sein müssen, bei den Schmetterlingsblütlern z. B. die Erbse, bei den vierfüßigen Raubthieren die Katze 2c. Wenn die dem Unterrichte zugrunde liegenden Anschauungsmittel nicht typischer Art sind und nicht genau, scharf und bestimmt das zeigen, was sie zeigen sollen, dann eignen sie sich nicht für den Gebrauch in der Volksschule.

3. Die Auswahl muß nach praktischen Rücksichten getroffen werden. Die naturwissenschaftlichen Gelehrten legen wenig Werth darauf, ob eine Blume nützlich oder schädlich ist, ob der Nutzen eines Thieres verkannt oder überschätzt wird 2c. Der Volksschullehrer dagegen würde der Sache sehr schaden, wenn er diese Rücksichten unbeachtet lassen wollte. Hier ist dem Lehrer reiche Gelegenheit geboten, den Aberglauben im Volke zu zerstören, der Quacksalberei einen Riegel vorzuschieben, der Unvorsichtigkeit zu steuern (Giftpflanzen!), verkannte Thiere in Schutz zu nehmen, das Interesse für Naturwissenschaften anzuregen und den Wohlstand ganzer Gemeinden fördern zu helfen. Als ein ganz vortreffliches Buch sei hierfür empfohlen: Gloger, Die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirtschaft.

4. Der Lehrer hüte sich bei der Auswahl vor dem Zuviel. Schon der Zeitmangel gebietet Beschränkung, noch mehr aber

die Rücksicht auf die Schüler selbst, die durch zu vielen Stoff leicht überschüttet werden und hierdurch die freie Schwungkraft des Geistes und Lebens verlieren. Viel besser ist es, man nimmt nur wenig und läßt das Wenige allseitig beobachten und gründlich auffassen, als daß man große Stoffmassen zusammenhäuft, diese nur oberflächlich behandelt oder den Unterricht auf trockene Angaben und sogenannte wissenschaftliche Uebersichten beschränkt. Für den Mann der Wissenschaft ist es nothwendig, daß er das System der Wissenschaft kennt; für den Schuljungen dagegen ist es genug, wenn er scharf beobachten und einfach-klar beschreiben lernt. Das Zuviel ist der größte Feind des Guten! —

b. Das Unterrichtsverfahren.

5. Der naturgeschichtliche Unterricht sei Anschauungsunterricht. Es ist darum nicht allein nothwendig, daß jeder Schüler im botanischen Schulunterricht mindestens eine Pflanze vor sich hat*) und daß in der Zoologie in hinreichender Weise für ausgestopfte Thiere gesorgt ist, sondern noch ungleich nothwendiger ist es, daß der Lehrer mit seinen Schülern Spaziergänge macht und ihnen dort Gelegenheit gibt, die lebendige Schöpfung zu beobachten. Die Kinder müssen mit eigenen Augen sehen, wann und wo das Schneeglöckchen blüht, wie die Ameisen arbeiten, wie die Käfer fliegen und kriechen, wie die Schwalben kommen und gehen, wie die Fledermäuse oder Maulwürfe ihr Wesen treiben u. s. w. Die Natur ist besser als alle Bilderbücher! Leite darum deine Schüler an, am Bache die Libellen zu beobachten, im Walde den Stimmen der Vögel zu lauschen, auf der freundlichen Dorfflur den Segen der Ernte zu schauen — und du hast mehr gethan und Besseres geleistet, als wenn du in dumpfer Schulstube den Sinn der Kinder durch todte Begriffe und hohle Definitionen verdummst oder ihnen statt lebendiger Dinge todte Bilder zeigst und sie mit geschmacklosen Lesestücken fütterst.

6. Richte die Beobachtung der Kinder immer auf das Werden, d. h. auf die allmähliche Entwickelung der Natur. Gewöhnlich wird der Unterricht in der Botanik so betrieben, daß man den Kindern eine blühende Pflanze vorzeigt und diese beschreiben läßt. Das Werden und die Entwickelung der Pflanze wird dabei meist ganz außeracht gelassen. Diese Nichtberücksichtigung der Entwickelung ist jedenfalls der Sache nicht förderlich, und wir treiben deshalb schon seit Jahren den botanischen Unterricht in unserer Schule so, daß wir jede Pflanze nicht allein während ihrer Blütezeit, sondern jährlich mindestens 3—4mal zur Anschauung und zur Besprechung bringen. Wenn z. B. der Schnee geschmolzen ist, wird die Roßkastanie nach Stamm und

*) Für das Herbeischaffen der Pflanzen ꝛc. hat der Lehrer zu sorgen, theils weil die Kinder die betreffende Pflanze entweder nicht kennen, theils deshalb, weil sie viele andere Pflanzen mit ausreißen und dadurch in Feldern und Gärten oft Schaden anrichten.

Knospen betrachtet; etwa vier Wochen später haben die Kinder Nachricht zu geben, ob die Knospen gesprungen und die Blätter hervorgebrochen sind (das Blatt wird besprochen und gezeichnet); sobald die Roßkastanie blüht, wird ihre Blüte zum Gegenstande der Besprechung gemacht, und wenn sie ihre Frucht angesetzt oder zur Reife gebracht hat, wird auch diese betrachtet. Zuletzt wird beobachtet, wann und warum die Blätter abfallen und wie die Roßkastanie im Spätherbst und wie sie im Winter aussieht. So betrachtet das Kind den Kastanienbaum mit immer neuem Interesse ein ganzes Jahr hindurch und bekömmt auf diese Weise nicht allein eine gründliche Auffassung seines gesamten Entwickelungsganges, sondern es erhält auch Veranlassung und Trieb, die Entwickelung anderer Bäume und Pflanzen beobachtend zu verfolgen. Aus demselben Grunde legen wir auch auf die Kenntniß der verschiedenen Entwickelungsphasen im Thierreiche großen Werth und haben deshalb in unserer Schulstube nicht allein einen Raupen- und Schmetterlingskasten, sondern benutzen auch jedwede Gelegenheit, um den Kindern die Entwickelung der Thiere, z. B. des Frosches, die Verwandlung der Käfer 2c., zu zeigen. Es ist selbstverständlich, daß dabei alle geschlechtlichen Erörterungen fern bleiben; aber es ist auch selbstverständlich, daß die Kinder durch eine derartige Erforschung der Natur außerordentliches Interesse an ihr bekommen und daß auf diesem Wege die Naturgeschichte das wird, was sie sein soll, — Entwickelungsgeschichte der Natur.

7. Der naturgeschichtliche Unterricht muß die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Das Vordocieren des Lehrers führt nicht zum Ziele. Der Schüler muß selbst suchen, selbst sehen, selbst finden, selbst thätig sein. Wo die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Redseligkeit des Lehrers todtgemacht wird, da ist auch der Unterricht todt. Dagegen hat der Lehrer die Pflicht, den Schülern zu sagen, was und wie sie beobachten müssen und in welcher Reihenfolge sie ihre Untersuchungen vorzunehmen haben. Das Aeußere und das, was sich der sinnlichen Wahrnehmung zuerst darbietet (Richtung, Größe, Form, Farbe), muß immer auch zuerst von ihnen betrachtet werden, dagegen das Innere, die Struktur 2c., zuletzt. Das Wo und Wann der Beobachtung ist, womöglich, vom Schüler behufs späterer Vergleichungen zu notieren. Zum Sammeln von Pflanzen (Sträuße), zur Anlegung von Herbarien, Käfer-, Schmetterlings- und Mineraliensammlung sind die Kinder anzuhalten; doch muß der Lehrer das Seine thun, um Thierquälerei unmöglich zu machen. Wenn die Kinder in ihrem Eifer unwichtige Entdeckungen für etwas Wichtiges halten, so hüte sich der Lehrer, diesen Eifer abzukühlen oder zu tadeln. Freundliche Anerkennung, auch kleinerer Leistungen, erhöht das Interesse der Schüler für die Natur.

8. Alle Beobachtungen beginnen mit dem genauen Betrachten **einzelner** Naturkörper. Wer das System zum Anfangspunkte macht und den Unterricht, statt mit individuellen Anschauungen und lebensvollen Biographien, mit todten Begriffen, Defini-

tionen, Klassifikationen u. s. w. beginnt, erzeugt niemals Interesse für die Naturgeschichte, sondern stets Widerwillen gegen sie. Zuerst Anschauungen und dann Begriffe! Niemals umgekehrt! Sobald man aber mehrere gleichartige Individuen betrachtet hat, werden die gleichartigen Merkmale unter Leitung des Lehrers von den Schülern aufgesucht und so der Gattungsbegriff festgestellt. Das System und seine Familien kommen zuletzt. In der Botanik ist übrigens auf das künstliche System (Linné) kein Gewicht zu legen; mehr Werth hat noch das natürliche (Decandolle). Doch ist auch letzteres nicht in seiner ganzen Vollständigkeit und Ausführlichkeit, sondern nur insoweit zu entwickeln, als der Unterricht dazu direkte Veranlassung bietet. In der Zoologie gilt die Eintheilung in Wirbelthiere (Säugethiere, Vögel, Amphibien, Fische), in Gliederthiere (Insekten, Spinnen, Krustenthiere und Würmer) und in Bauchthiere (Weichthiere, Strahlthiere, Pflanzenthiere und Urthiere). Der Volksschullehrer muß mit den verschiedenen Systemen der Naturgeschichte bekannt sein; aber wenn seine Schüler sie nicht kennen, so ist dies kein Unglück. Der naturgeschichtliche Unterricht der Volksschule soll ja die Kinder nicht in die Wissenschaft der Natur einführen, sondern in die Natur. Man vergesse nie, daß die Volksschule keine Gelehrtenschule ist!

9. Die Schüler müssen die Naturkörper nicht nur **sehen**, sondern auch **beschreiben.** Es würde der naturgeschichtliche Unterricht seinen besten Segen verlieren, wenn der Lehrer das von den Kindern anschaulich Aufgefaßte nicht auf dem Wege der Frage und Antwort begrifflich feststellen und sprachlich scharf fixieren wollte. Die Darstellung des Beobachteten und Erkannten durch die Sprache ist ja, wie wir schon früher erörtert haben, ein ganz wesentliches Bildungsmittel für die Schüler, und es ist darum nöthig, auf eine korrekte mündliche und schriftliche Darstellung der Schüler mit Ausdruck und Nachdruck zu halten und beide so fleißig als möglich zu üben. Der Lehrer wird aber wohlthun, wenn er sich den Gang seiner Besprechung durch eine klare Disposition scharf und bestimmt vor der Stunde feststellt und dann diejenigen Sätze klar entwickelt und einprägt, welche die Schüler niederschreiben sollen. Es ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß wir keinen besseren Stoff zu Aufsätzen finden können als den im naturgeschichtlichen Unterricht gebotenen. Eine Pflanze beschreiben, heißt ja nichts anderes, als sie abschreiben, d. h. in einer bestimmten Reihenfolge das darstellen, was man an ihr sieht oder gesehen hat. Schon um der so leicht und erfolgreich zu bewerkstelligenden schriftlichen Uebungen halber muß man es unbegreiflich finden, warum in vielen Volksschulen der naturgeschichtliche Unterricht so stiefmütterlich behandelt wird.

c. Die Aufstellung des Lehrganges.

Nach dem Vorstehenden kann über das Was und Wieviel des naturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes kein Zweifel mehr sein. Nur die Vertheilung des Stoffes bedarf noch der Feststellung. Daß im Sommerhalbjahr die Botanik, im Winterhalbjahr die Zoologie im Vordergrunde steht, ist selbstverständlich.

Für Klasse IV.

Dieselbe hat keinen gesonderten naturgeschichtlichen Unterricht, sondern liefert im allgemeinen Anschauungsunterrichte die allgemeinen Grundlagen dazu. An naturgeschichtlichen Objekten kommen bei Gelegenheiten des Anschauungsunterrichtes zur Betrachtung: Der Fisch, das Ei, das Rothkehlchen, die Kuh, der Baum, der Uhu, der Esel, der Igel, die Gans, die Vögel, die Nelke, die Rübe, die Maus, das Schwein, die Raupe, der Pudel, das Pferd, der Maikäfer, die Beeren, die Ziege, der Hahn, die Katze, die Schnecke. (Vgl. S. 167.)

Für Klasse III. (Wöchentlich 2 Stunden. Zweijähriger Kursus.)

Eine detaillierte Beschreibung der Naturgegenstände, sowie der Gebrauch der wissenschaftlichen Terminologie ist hier noch nicht am Platze. Wir beschränken uns deshalb darauf, die hauptsächlichsten Merkmale und Eigenthümlichkeiten der einzelnen Objekte, z. B. Farbe, Gestalt, Geruch, Nutzen, Schaden ꝛc. hervorzuheben und kurz zu besprechen. Auf diese Kürze ist besonderer Werth zu legen, da nicht das, was der Lehrer sagt, sondern das, was das Kind sehen soll, die Hauptsache ist. Um die Kinder mit der sie umgebenden Natur vertraut zu machen, führen wir sie auf Spaziergängen fleißig in die große Werkstatt derselben hinaus und zeigen ihnen in **Gruppenbildern** das mannigfaltige Leben und Treiben, wie es sich dem aufmerksamen und forschenden Blicke offenbart. Solche Gruppenbilder entnehmen wir dem Garten, dem Felde, der Wiese, dem Walde und dem Wasser. Hierhin führen wir die Kinder im Frühling, Sommer und Herbst und lassen so das Knospen und Blühen, das Reifen und Welken, mit einem Worte das Werden und Leben der Pflanzen- und Thierwelt an ihren Augen vorübergehen. Wo die örtlichen Verhältnisse es bedingen, können einzelne dieser Gruppenbilder durch andere, welche sich bequemer darbieten, ersetzt werden. Steht in einer Gruppe ein wichtiges Glied derselben der Anschauung nicht in Wirklichkeit zugebote, so müssen zur Abrundung des Ganzen gute Bilder oder Modelle aushelfen. Dabei bemerken wir ausdrücklich, daß der nachfolgende Unterrichtsplan kein erschöpfendes Stoffverzeichniß bieten kann und will. Er enthält meistens nur Andeutungen, und es muß dem Lehrer überlassen bleiben, dieselben nach den gegebenen Verhältnissen zu modificieren. Daß es sich dabei nicht um lange und breite Auseinandersetzungen, sondern nur um Gewinnung von Anschauungen und um Anleitung zu Beobachtungen handelt ist oben bereits bemerkt worden.

I. Im Frühling.

1. Der Garten. Unser erster Spaziergang mit den Kindern gilt dem Garten. Eindruck des neu erwachten Lebens im Gegensatz zur starren Ruhe des Winters. Einfache Belehrung über die Bestandtheile des Bodens und über die Aneignung derselben durch die Pflanzen. Von den Blumen und Kräutern im Garten nennen und betrachten wir das Schneeglöckchen, das Leberblümchen, das Veilchen, den Crocus, die Tulpe, Narzisse, Aurikel, Kaiserkrone; ferner das Gänseblümchen, Hirtentäschel, Kreuzkraut, die Vogelmiere, Brennessel, Taubnessel, Garten-Wolfsmilch ꝛc.; Erbsen, Bohnen; Petersilie, Thymian, Salbei ꝛc. Von Ziersträuchern die Rose, den Flieder ꝛc.; von Nutzsträuchern die Stachelbeere, Johannisbeere ꝛc. Unter den Bäumen betrachten wir zunächst die Obstbäume und sodann was der Garten noch bietet, etwa die Linde, Kastanie ꝛc. Ueberall machen wir auf den Knospenstand der Blätter und Blüten, soweit dieselben noch nicht entwickelt sind, aufmerksam. Bei dem entwickelten Laube zeigen wir, was man unter einfachen und zusammengesetzten Blättern versteht und wie verschieden der Rand der Blätter gestaltet ist: einfach, glatt, gezähnt, gesägt, gebuchtet ꝛc. Bei den Blüten lehren wir die Blumen- und Kelchblätter, die Staubfäden und Stempel unterscheiden. Von den Thieren unterwerfen wir einer kurzen Besprechung die im Boden lebenden, wie Regenwurm, Engerling, Maulwurf — und die über dem Boden lebenden, z. B. die Mücken, Fliegen, Bienen, Käfer, Schmetterlinge (Metamorphose derselben); Staar, Fink, Meise, Rothschwänzchen, Nachtigal (Stand-, Strich- und Zugvögel); die Schnecke, den Igel.

2. Das Feld. Einfache Belehrung über die verschiedenen Arten und Bestandtheile des Bodens, ob sandig, lehmig, leicht, schwer ꝛc. Thätigkeit des Land-

mannes: düngen, pflügen, eggen, säen. Von den **Pflanzen** des Feldes besprechen wir zunächst die **angebauten**, vor allem das Getreide (Sommer= und Wintergetreide), die Kartoffel, Rübsen, Raps, deren Blüten eine reiche Honigquelle hat, 2c. Sodann die **nicht angebauten**: das Frühlings=Hungerblümchen, die rothe Taubnessel, das Acker=Stiefmütterchen, am Raine das Gänseblümchen, den Reiherschnabel, die Spurre 2c. Unter den **Thieren** des Feldes richten wir jetzt unseren Blick besonders auf die Feldmaus, den Hamster, den Hasen, das Rebhuhn, die Lerche und die etwa sichtbaren Raubvögel, wie den Mäusebussard und Lerchenfalken.

3. **Die Wiese.** Sie entfaltet zwar ihren ganzen Reichthum erst im Sommer, aber was sie bietet, gibt uns doch Gelegenheit zu fruchtbarer Besprechung. Nachdem wir die Schönheit und den Nutzen der Wiesen hervorgehoben haben, besprechen wir einige der schon herangewachsenen Gräser und erinnern dabei an die Verwandten auf dem Felde. Unter den **Blumen** betrachten wir den Löwenzahn, die Sumpf=Dotterblume, das Wiesen=Schaumkraut, den kriechenden Günsel, das kleinste Mäuseschwänzchen, die Kukuksblume, die Orchis, den knolligen und scharfen Hahnenfuß, den Klee 2c. Unter den **Thieren** einige Tagschmetterlinge, wie den Citronenfalter, den Aurorafalter, den Silberpunkt 2c.; ferner einige Käfer, namentlich Laufkäfer; den Maulwurf, Frosch und den Storch.

4. **Der Wald.** Unterschied zwischen Wald, Forst, Hain, Hag; Nadel= und Laubwald; Hoch= und Niederwald. Bedeutung und Nutzen der Wälder. Boden des Waldes und Wichtigkeit der Laubstreu. 1) **Die Pflanzen des Waldes**: a) **Waldbäume**: Buche (Unterschied zwischen Roth= und Weißbuche oder Hornbaum), Eiche (Sommer= und Wintereiche), Linde (großblätterige und kleinblätterige), Ahorn, Birke, Fichte, Kiefer, Lärche. Unterscheidende einfache Kennzeichen der Tanne, Fichte, Kiefer, Weymouthskiefer und Lärche. b) **Waldsträucher**: Hasel (männliche und weibliche Blüten), die wilde Rose 2c. c) **Waldkräuter**: Leberblume, Schlüsselblume, Windröschen, Lungenkraut, Moschuskraut, Milzkraut, Veilchen 2c. Kurzer Hinweis auf einige Moose und Flechten. 2) **Die Thiere des Waldes**: Waldmaus, Kaninchen, Igel, Fuchs, Dachs, Hirsch, Reh, Wildschwein, Wildkatze, Marder; Meise, Specht, Fink, Drossel, Nachtigal, Kukuk, Häher, Falke; Eidechse, Blindschleiche; Natter, Kreuzotter; Kröte, Laubfrosch, Salamander; Käfer, Schmetterlinge, Ameisen 2c.

5. **Am Wasser.** Hier (speciell am Wassergraben und am Flusse — der Holtemme —) kurze Belehrung über Quelle, Bach, Fluß, Strom, Nebenfluß, Teich, See, Meer. Kreislauf des Wassers. 1) **Pflanzen**: Scharbockskraut, Schwarzwurz, Weiderich, Sumpf=Vergißmeinnicht, Wasser=Schwertlilie. Die Weide und Erle. Schwarz= und Weißerle (männliche und weibliche Blüten). 2) **Thiere**: Frosch, Wasserkäfer, Wassereidechse, Wasserjungfer, Krebs, Blutegel, Muscheln, Fische, z. B. die Schmerle. Fang der Fische durch Angeln, Netze, Reusen 2c.; Bachstelze und Eisvogel.

II. Im Sommer.

1. **Der Garten.** Die Blüten des Frühlings haben zum größten Theile anderen Platz gemacht; was damals in Knospen stand, hat sich jetzt entfaltet, ein reicher Farbenwechsel leuchtet uns entgegen. Nach einem kurzen Gesamtüberblick fassen wir das Einzelne ins Auge und sehen dabei zu, was aus dem und jenem alten Bekannten des Frühlings geworden ist. So lenken wir die Blicke der Kinder z. B. auf die jetzt üppig grünen Büsche der Veilchen, unter denen sich die Kapselfrucht verbirgt, auf die entfalteten Blütentrauben des Flieders und auf den reicheren Blätterschmuck und die mehr oder weniger entwickelten Früchte der Sträucher, der Obst= und anderer Bäume (Kastanie), sowie auf die Thätigkeit der meist schon brütenden Vögel. Von den **Pflanzen** unterziehen wir außerdem einer kurzen Besprechung: die Rose, die Lilie, den Hollunder und was sonst der Garten gerade bietet. Auch unter den **Thieren** sind es meistens alte Bekannte, die wir begrüßen. Zu den **Vögeln** ist der Pirol auf dem Kirschbaume gekommen. Die meisten neuen Vertreter liefert die **Insektenwelt**, von der wir im ersten Frühlinge fast nur überwinterte Exemplare sahen. An den Stachelbeerbüschen finden wir jetzt die Puppen des Stachelbeerspanners, auch diesen selbst, und die am Boden liegenden jungen Früchte der Obstbäume geben Veranlassung, auf die schädliche Wirkung der Obstschabe, des Apfelstechers 2c. hinzuweisen. Die Milchkühe der Ameisen, die Blatt=

läuse, mit welchen die jungen Rosenzweige und Knospen, namentlich auch die jungen Triebe des schwarzen Hollunders, bedeckt sind, machen uns mit diesen Thierchen selber, sowie mit ihren grimmigsten Feinden aus der Insektenwelt, den Larven der schönen Florfliege und des Marienkäferchens, bekannt.

2. Das Feld. Wir wandern noch vor dem Schnitter hinaus und durchstreifen die wogenden Gassen. Das Korn ist schneller gewachsen als die Kinder, die Halme überragen auch das größte unter ihnen. Zunächst lehren wir den Unterschied zwischen Roggen, Weizen, Gerste, Hafer kennen und bemerken, daß das Sommergetreide etwas später gemäht wird als das Wintergetreide. Nachdem wir auf den hohen Nutzen und Segen des Getreides hingewiesen haben, richten wir die Blicke auf die steten Begleiter desselben, welche der Landmann als Unkraut bezeichnet. Da ist die Kornblume und ihre Schwester am Raine, die Flockenblume, die Kornrade, der Rittersporn, der Mohn, aus dessen Blüten die Kinder sich Puppen verfertigen, der Wachtelweizen, die Wucherblume, die echte Kamille, welche den heilsamen Thee liefert, der Erdrauch, der Klappertopf, der Augentrost, der Gauchheil oder das Faullieschen, Schafgarbe und Hedrich ꝛc., wobei wir wiederum mit der Betrachtung der Pflanze die Erklärung ihres Namens, der meistens auf einer sinnigen Volksanschauung beruht, verbinden. Ein Kartoffelfeld, an welchem wir im Weiterschreiten vorbeikommen, veranlaßt zu den nöthigen Bemerkungen über Herkunft, Bau und Wichtigkeit dieser Kulturpflanze. Eine große Fläche mit Runkelrüben eröffnet eine süße Perspektive auf Zucker, und die blauen Blüten des Flachses geben Gelegenheit, von der Verwendung dieser Pflanze zu sprechen ꝛc. Unter den Thieren des Feldes fesselt unsere Aufmerksamkeit die Feldgrille, welche zugleich an die Hausgrille erinnert, der nützliche Todtengräber, der räuberische Goldschmied; der stahlblaue Roßkäfer; der Feldsperling, die Lerche, die Wachtel, das Rebhuhn; die Feldmaus, der Hamster, das Wiesel, der Hase.

3. Die Wiese. Auch die Wiese besuchen wir, bevor sie gemäht ist, und machen wieder wie im Frühling zunächst mit dem ihr Eigenthümlichsten, den Gräsern, Bekanntschaft, die jetzt in der reichsten Mannigfaltigkeit ihrem mütterlichen Boden entsprossen sind und des Schnitters harren. Wir sagen den Kindern, daß es bei uns weit über hundert Arten von Gräsern gibt, lenken ihre Blicke auf die unscheinbaren und doch oft so zierlichen Blüten derselben und machen sie dabei mit den am häufigsten vorkommenden Vertretern bekannt. So benennen und besprechen wir kurz das dem Heu seinen würzigen Duft verleihende Ruchgras, das gemeine Honig- oder Pferdegras, das Lieschgras, den weichhaarigen Hafer, den ausdauernden Lolch oder das englische Raigras, das zierliche Zittergras u. a. m. Unter den Blumen der Wiese betrachten wir den Klee und erzählen dabei, wie es der Sage nach gekommen ist, daß den Bienen gerade diese honigreichste Blume verschlossen ist; ferner den goldgelben Hahnenfuß, die leuchtende Sumpfdotterblume, den himmelblauen Ehrenpreis und das sanftere Vergißmeinnicht oder Mäuseöhrchen, die duftende Wiesensalbei, die Glockenblume, das Knabenkraut ꝛc., worunter sich manche liebe Bekannte vom Frühlinge her wiederfinden. Reich ist auch hier das Insektenleben. Schmetterlinge, Käfer, Fliegen, Mücken, Bienen, Wespen, Hummeln, Cikaden ꝛc. flattern, summen und zirpen um uns her. Wir fassen besonders die Honigbiene ins Auge und erzählen von ihrem wunderbaren Leben und Treiben. Unter den Vögeln der Wiese heben wir den Wiedehopf, Kiebitz und Storch hervor.

4. Der Wald. Eindruck des sommerlichen Waldes. Tiefe, kühle Schatten, erquickende Luft. Woher? Ein- und Ausathmen der Blätter. Bäume und Büsche vollbelaubt. Dunkleres Grün. Regeres Insekten-, aber stilleres Vogelleben als im Frühlinge. — Wir machen zuerst wieder auf die Bodendecke aufmerksam. Schwellendes Moos (goldenes Frauenhaar), dürre Flechten (scharlachrothe Säulchenflechte). Sie sind trocken und knistern bei jedem Tritte, erst der Regen macht sie wieder geschmeidig. Das Moos hält denselben fest wie ein Schwamm. Erwähnung der großen Moosbrüche auf dem Brocken, in denen viele Harzgewässer entspringen. Blumen und Kräuter: Die Erdbeere (Frucht), die Brombeere (Frucht), die Heidelbeere, die Preißelbeere, die Heide, welche eben ihre rosigen Blüten entfaltet. In den Strauß, welchen wir sammeln, pflücken wir ferner den goldig-violetten

Wachtelweizen, Geister- und Goldruthe, Glockenblume und Baldrian, Klee- und Platterbse, und, damit dem wilden Strauße der zartere Duft nicht fehle, jene schlanke bleiche Orchis, welche den Namen Schwanen- oder Kukuksblume führt (Platanthera bifolia). Unsere Augen schweifen etwas höher durchs Gebüsch. An den Haseln sind die gelben Kätzchen der männlichen und die Purpurfädchen der weiblichen Blüte verschwunden, aber dafür blickt uns verstohlen und verheißend aus grüner Blätterhülle die Frucht an. Und höher klettern die Blicke an den Stämmen der Waldriesen empor. Eiche und Buche, Fichte und Kiefer haben ihre Kätzchenblüten herausgesteckt, neben welchen wir an den Nadelholzbäumen aufrechte und hängende Zapfen gewahren, Zeugen vergangener Jahre. An jungen Fichten und Kiefern zeigen wir die Jahrestriebe und lassen dabei das Alter der Bäumchen berechnen, ebenso an den Jahresringen eines gefällten Laubholzbaumes. Von den Thieren des Waldes erwähnen und besprechen wir theils neue, theils alte Bekannte: Hirsch, Reh, Schwein, Fuchs, Marder, Dachs, Hase, Kaninchen, Eichhörnchen; Specht, Meise, Drossel, Häher, Kukuk, Eule, Falke; Trauermantel, Admiral, Pfauenauge, Perlmutterfalter, Nonne, Kiefernspinner; Hirschkäfer, Bockkäfer, Borkenkäfer; Blindschleiche, grüne Eidechse, Salamander; Kreuzotter, Natter.

5. Am Wasser. Wir suchen besonders solche Stellen auf, wo das Wasser ruhig fließt und womöglich kleine Tümpel bildet. Da entwickelt sich das Pflanzenleben am und im Gewässer am reichsten. Aus dem Grunde reicht es herauf mit langen, grünen, zarten Armen. Ganze Flächen bedeckt wie mit einem Wiesenteppich die kleine Wasserlinse, und dazwischen erheben sich die weißen Blüten der Wasseranemone, der Hottonie, der Seerose, auch die gelben der Nixblume und der seltenen Seekanne. Das Ufer ist dicht besetzt mit Binsen, Rohr, Schilf, Gräsern, Moos 2c. Neben den riesigen Blättern des Huflattichs, an deren Stelle wir im Frühling die Blüten sahen, erhebt sich die schöne Dolde des Wasserlitsch, ragt der pyramidale Blütenstand des Froschlöffels, sehen wir die abenteuerlichen Formen des Igelkrautes und die schönen Blätter des Pfeilkrautes 2c. Am Ufer oder auf den breiten Blättern der Seerose sonnen sich die Frösche und wie Glockenton aus weiter Ferne klingt Unkenruf in unser Ohr. An den schmalen Blättern des Schilfes sitzen die stahlglänzenden Schilfkäfer (Donacien) und über ihnen schwirren in reißendem Zickzackfluge die Libellen, die sich nur setzen, um eine erhaschte Beute mit ihren gewaltigen Freßwerkzeugen zu verzehren. Wasserkäfer tauchen aus der Tiefe empor und Wasserspinnen fahren auf dem feuchten Spiegel hin und her. Am Flusse haben wir Gelegenheit, große Scharen kleiner Fische und einzelne größere zu beobachten, auch etwa einen Krebs mit eigener Hand hervorzuholen. Ehe wir gehen, begrüßen wir noch als alten Bekannten die Bachstelze, auch die Wasseramsel und schließlich die Wasserratte, die nahe Verwandte unserer Hausratte.

III. Im Herbst.

1. Der Garten. Eindruck des herbstlichen Gartens. Buntes, zum Theil schon welkes und fallendes Laub, aber dazwischen die lachenden Früchte. (Kern- und Steinobst.) Am Spalier und an der Laube blicken zwischen prächtig sich färbenden Blättern die der Reife harrenden Trauben des edlen Weinstockes, während der wilde Wein sich schon ganz in Purpur gekleidet hat. Die weißen Duftdolden des Hollunders haben sich in schwarze Beeren verwandelt, von denen noch die Staare vor ihrem Abzuge begierig naschen. Auf den Beeten und an den Steigen prangen jetzt die bescheidene Aster, die stolze Georgine, die hohe vielblütige Malve, während die große Scheibe der Sonnenrose sich mit unzähligen Früchtchen gefüllt hat. An der Mauer gewahren wir die schwarze Beere des Nachtschattens, dessen verwandte Blüte wir schon früher mit der Kartoffel verglichen hatten. Auch einige Wolfsmilch- und Taubnesselarten halten sich noch immer für geduldet. Ebenso die Vogelmiere, das Kreuzkraut und Hirtentäschel, die uns schon im ersten Frühjahre begrüßten. Auch der Gemüsegarten ist fast leer, nur der Grün- oder Braunkohl wird ihn so bald noch nicht verlassen; denn er wartet erst auf den ihn schmackhaft machenden Frost. „Die einjährigen Gewächse haben ihren Kreislauf vollbracht und legen ihre Samenkörner als Vermächtniß in den Schoß der treuen Mutter nieder", während die ausdauernden schon als Ahnung künftigen Frühlings an Stelle des fallenden Laubes neue Knospen entwickeln. — Die Vögel sind meistens fort, auch die

Staare rüsten sich zum Abzuge und nur die Sperlinge bleiben. Stand-, Strich-, Zugvögel. Einiges über die Wanderungen der letzteren. Das Insektenleben ist fast erstorben; Regenwurm und Engerling ziehen sich tiefer in den Boden zurück. Maulwurf und Igel bereiten sich auf den Winter vor. Nur der Mensch bringt jetzt Leben in den Garten beim fröhlichen Einernten der Früchte.

2. Das Feld. Der Wind weht über Stoppeln. Der Segen der Ernte ist schon oder wird noch eingebracht. Es fesselt uns namentlich die Kartoffelernte. Wir benutzen die Gelegenheit, noch einmal auf Herkunft, Nutzen und Verwandtschaft dieser wichtigen Kulturpflanze zurückzukommen und das Wichtigste über die Kartoffelkrankheit zu sagen, soweit es für die Kinder dieser Stufe geeignet ist. Von blühenden Gewächsen treffen wir nur wenige und unter diesen lauter alte Bekannte; wir betrachten deshalb mehr die verschiedene Samenbildung der einzelnen. — Auch die Thierwelt ist viel spärlicher vertreten. Hase und Rebhuhn werden bald eine Beute des Jägers sein; aber dort haben sich ganze Schwärme von Krähen und Dohlen niedergelassen, während hoch über uns rufende Wandervögel nach dem wärmeren Süden ziehen. Hier und da zirpt noch eine einsame Grille; vielleicht gelingt es uns, die größere und schädliche Maulwurfsgrille zu erhaschen, welche der Pflug aus ihrer unterirdischen Wohnung vertrieben. Der Wandertrieb erfüllt auch ein anderes Thier, die kleine, unscheinbare Wanderspinne, deren Fäden die Fluren schimmernd überziehen und hoch durch die blauen Lüfte schweben. Wir fangen uns solchen kleinen Luftschiffer ein und beobachten ihn bei seiner Arbeit.

3. Die Wiese. Auch die Wiese ist ihres hohen Gras- und bunten Blumenschmuckes beraubt, der letzte Schnitt ist gethan. Nur ein Spätling der Blumenwelt, die Herbstzeitlose, hat gerade den Herbst zu ihrer Blütezeit auserſehen, wie die schwarze Nießwurz den Winter. Jene erinnert uns lebhaft an einen alten Bekannten, den Crocus, und baut so eine Brücke zum Frühling hinüber, welche wir nach einer näheren Besprechung der Herbstzeitlose und anderer bekannter Giftpflanzen zu einem wiederholenden Rückblick auf das Vergangene benutzen.

4. Der Wald. Eindruck des herbstlichen Waldes. Das Laubwerk lichtet sich, prangt aber zum Theil in den buntesten Farben. Tiefe Ruhe und Stille, nur unterbrochen vom Picken des stets geschäftigen Spechtes (Uhr und Förster des Waldes, warum?) und vom krächzenden Schrei des Hähers (Markwart). — Als blühend treffen wir unter den Pflanzen noch an den purpurrothen Bienensaug am Wege, den Herbstlöwenzahn auf freiem Grasplatze und die blauen Blütenkugeln der Skabiose, welche Teufels-Abbiß genannt wird (Erklärung des Namens). Die blauschwarzen Brombeeren sind jetzt reif, aber die Früchte des Schlehdornes verlangen erst einen tüchtigen Frost, ehe sie zu genießen sind. (Vgl. den Grün- oder Braunkohl.) Wir machen bei letzterem Strauche auf den Unterschied zwischen Schwarz- oder Schlehdorn und Weißdorn, sowie zwischen Dorn und Stachel aufmerksam und zeigen an der Rindenfarbe beider die Entstehung ihres Namens. Bei der Schwarzerle, sowie bei der Weiß- oder nordischen Erle bemerken wir unter Hinweisung auf die charakteristische verschiedene Blattform, daß sie ihr Laub sehr lange behalten und noch grün abwerfen. Die Frucht der Eiche gibt Veranlassung, die unterscheidenden Merkmale der Sommer- oder Stieleiche und der Winter- oder Steineiche, ein schönes Ahornblatt diejenigen des Spitz-, Feld- und gemeinen Ahorns hervorzuheben; ebenso bei der Feld- und Flatterrüster. Die immer noch grünen Nadelholzbäume (außer der Lärche) regen zur Beantwortung der Frage an, weshalb dieselben das ganze Jahr hindurch ein grünes Gewand tragen. (Lied: O Tannenbaum, o Tannenbaum, wie grün sind deine Blätter rc.) Sie verlieren jedes Jahr nur einen Theil ihrer Nadeln, nur die dreijährigen. — Die leuchtend rothen Früchte der Vogelbeere oder Eberesche erinnern an die Doldenblüten dieses Baumes, der vielfach zur Einfassung von Wegen benutzt wird, und an den leidigen Krammetsvogelfang. Die purpurrothen vielfächerigen Früchte des gemeinen Spindelbaumes oder Pfaffenhütchens und die jetzt blutroth sich färbenden Zweige des Hartriegels lassen uns die Veranlassung ihrer Namen, die bis dahin verborgen war, erkennen. — Die Thierwelt des Herbstwaldes bietet keine neuen Erscheinungen. Für das Wild ist eine schlimme Zeit gekommen, die Zeit der Jagd. Sommer- und Winterfärbung des Wildes, dort braun, hier mehr grau. Die Vertreter der niederen Ordnungen haben entweder ihren kurzen Lebenslauf beendet oder sich schon zur Winterruhe gerüstet. Die überwin-

ternden Raupen kriechen in die Erde oder harren als Puppen der Auferstehung im nächsten Jahre. Kaum sieht man noch einen Schmetterling im matteren Sonnenstrahle langsam dahinflattern. Auch er wird bald in den erstarrenden Winterschlaf fallen, um sich erst von der wärmeren Sonne wieder wecken zu lassen. Nur die Meisen und Goldhähnchen sind noch munter wie immer und suchen in ganzen Scharen die Stämme und Zweige nach Nahrung (Insekten, sowie deren Larven und Eier) ab. Das Eichhörnchen wetteifert mit den Kindern in der Plünderung der Haselbüsche, deren harte Früchte nicht immer einen süßen Kern enthalten (Haselnußrüßler, vgl. den Apfelblütenstecher) und sammelt sich Vorrath für den Winter, wie wir es in der Anschauung und Beobachtung der Pflanzen- und Thierwelt auch gethan haben.

5. Am Wasser. Auch das Wasser mit seiner Umgebung bietet ein Bild des Vergehens und wenig Neues. Das hohe Schilfrohr hat sein Grün verloren, „aber jeder Halm trägt an seiner Spitze die große, von feinen Haarbüscheln durchflochtene violettbraune Rispe, die erst im nächsten Frühjahr ihren Samen fliegen lassen wird". „Auf dem Wasserspiegel schwimmen nun anstatt der grünen Blätter der Laichkräuter todte Baumblätter aller Art, um hier begraben zu werden. (Wir befinden uns an einem stillstehenden Gewässer.) Es wird lange dauern, ehe sie sich so voll gesogen haben, daß sie zu Boden sinken; und dann werden sie noch Jahre lang unten liegen, ehe sie vollkommen in nährenden Schlamm aufgelöst sind, um als Blätter der Laichkräuter und anderer Wasserpflanzen wieder aufzuerstehen und das Auge der Sonne wieder zu schauen." Der schwarze moorige Boden veranlaßt zu einer einfachen Belehrung über die Entstehung des Torfes, der Braun- und Steinkohle und führt uns damit auf einige Minuten in die Jugendzeit unserer Erde zurück. — Die Thierwelt am und im Wasser liefert uns keine unbekannten Vertreter und gibt deshalb nur Gelegenheit zu einem wiederholenden Rückblicke.

Zur Vorbereitung für diesen Unterricht, der — wir erwähnen dies zur Vermeidung von Mißverständnissen noch einmal — nur den Zweck hat, den Kindern Anschauungen zu bieten und ihnen Veranlassung und Gelegenheit zu Beobachtungen zu geben, empfehlen wir folgende Bücher: Ed. Teller, Wegweiser durch die drei Reiche der Natur. Leipzig, Spamer, 1875. — Heinrich Stahl, Materialien für Anschauungsunterricht und Heimatskunde. Wiesbaden, Wilhelm Roth. — Jütting u. Weber, Die Heimat. 3. Theil des Lehr- und Lesebuches zur Pflege nationaler Bildung. Leipzig, Siegismund & Volkening, 1875.

Von früher erschienenen Büchern: Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. Leipzig, Leuckart. — Taschenberg, Was da kriecht und fliegt! Bilder aus dem Insektenleben. Berlin, Wiegandt & Hempel. — Dr. Karl Müller, Wanderungen durch die grüne Natur. Berlin, M. Simion; sowie die hierher gehörigen Werke von Masius, Ruß, Kummer u. a. m.

IV. Im Winter

wird theils an die im Frühling, Sommer und Herbst gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen erinnert, theils wird der folgende Stoff zur Besprechung gebracht:

Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Woche.	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
21	Pferd.	Rind.	32	Häring.	Karpfen.
22	Hund.	Schaf.	33	Maikäfer.	Todtengräber.
23	Katze.	Schwein.	34	Kohlweißling.	Rothes Ordensband.
24	Maus.	Hase.			
25	Maulwurf.	Fledermaus.	35	Biene.	Stubenfliege.
26	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	36	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
27	Haushahn.	Gans.	37	Kreuzspinne.	Krebs.
28	Taube.	Sperling.	38	Regenwurm.	Schnecke.
29	Elster.	Schleiereule.	39	Steinsalz.	Eisen.
30	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	40	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
31	Frosch.	Eidechse.			

Für Klasse II. (Wöchentlich 2 Stunden. Zweijähriger Kursus.)

Während die Kinder in Klasse III eine Anzahl naturgeschichtlicher Objekte kennen lernten ohne Rücksicht auf ihre Unterbringung in einer größeren Einheit, werden in Klasse II die Naturgegenstände in Gattungen geordnet, doch so, daß aus der Betrachtung verwandter Objekte und ihrer gemeinsamen Merkmale der Gattungscharakter entwickelt und festgestellt wird, nicht umgekehrt. Die Betrachtung des Einzelnen muß immer vorangehen, dann folgt das Zusammenfassen. (Die Gattung „Hund" wird z. B. aus der Beschreibung und Vergleichung von Hund, Wolf und Fuchs gewonnen ꝛc.) Im übrigen gilt auch hier der Grundsatz, daß der naturgeschichtliche Unterricht die Lebensgeschichte (Entwickelungsgeschichte) der Pflanzen und Thiere umfassen muß. Praktische Bemerkungen werden überall eingeflochten. Beobachtungen im Freien werden soviel wie möglich angestellt und Beobachtungsaufgaben zur mündlichen und schriftlichen Beantwortung gegeben. In der Regel ist darauf zu halten, daß eine Stunde in jeder Woche zur Wiederholung, festen Einprägung und schriftlichen Reproduktion des besprochenen Stoffes dient. Die schriftliche Wiederholung ist so wichtig (sie ist der beste Prüfstein des erworbenen Verständnisses), daß man diese Uebungen nicht versäumen darf.

Der Stoff vertheilt sich auf die 40 Schulwochen, wie folgt:

Woche	Sommer.		Woche	Winter.	
	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.		Erstes Jahr.	Zweites Jahr.
1	Schneeglöckchen.	Veilchen.	23	Katze.	Igel.
2	Schlüsselblume.	Weide.	24	Maus.	Hase.
3	Stachelbeere.	Kirsche.	25	Wiesel.	Fledermaus.
4	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	26	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
5	Bienensaug.	Erdbeere.	27	Rabe.	Schwalbe.
6	Maiblume.	Tulpe.	28	Lerche.	Meise.
7	Schaumkraut.	Ehrenpreis.	29	Eule.	Falk.
8	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	30	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
9	Knabenkraut.	Hundsrose.	31	Blindschleiche.	Natter.
10	Hahnenfuß.	Vergißmeinnicht.	32	Schmerl.	Aal.
11	Glockenblume.	Schöllkraut.	33	Laufkäfer.	Wasserschwimmkäfer.
12	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)			
13	Kornblume.	Rittersporn.	34	Stachelbeerspanner.	Todtenkopf.
14	Distel.	Bohne.			
15	Fingerhut.	Wegerich.	35	Ameise.	Wasserjungfer.
16	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	36	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
17	Nachtschatten.	Bilsenkraut.	37	Fensterspinne.	Kellerassel.
18	Thymian.	Malve.	38	Blutegel.	Acker-Nacktschnecke.
19	Beifuß.	Klee.			
20	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	39	Steinkohle.	Erdöl.
21	Pferd.	Rind.	40	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
22	Hund.	Schaf.			

Für Klasse I. (Wöchentlich 2 Stunden. Dreijähriger Kursus.)

Die Betrachtung der einzelnen Objekte (Klasse III) und ihre Gruppierung in Gattungen (Klasse II) erweitert sich hier zur Zusammenfassung in Familien, wobei aber immer wieder vom Einzelnen ausgegangen wird. Beschreibung der Thiere und Pflanzen nach ihrer gesamten Entwickelung und mit steter Beziehung auf früher beschriebene Verwandte. Beobachtungen im Freien. Fortsetzung der Beobachtungsaufgaben. Anlegung von Sammlungen. (Anleitung dazu!)

Der Stoff vertheilt sich auf die c. 40 Schulwochen jedes Jahres wie folgt, wobei wir noch bemerken, daß in der Botanik die namhaft gemachten Vertreter der Familien aus der speciellen Flora Halberstadts und seiner näheren Umgebung gewählt, nach der Blütezeit geordnet und deshalb leicht herbeizuschaffen sind. Die zahl-

reicheren Familien kehren in den einzelnen Kursen zu verschiedenen Jahreszeiten wieder, so daß ein möglichst vollständiges Bild der betreffenden Pflanzenfamilie gegeben werden kann. Die Zahlen hinter den einzelnen Pflanzen bedeuten die Monate der Blütezeit. Die Besprechung derjenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. der Baumwollenstaude, des Theestrauches, des Kaffeebaumes, des Zuckerrohres), wird dem deutschen Unterrichte an geeigneter Stelle überlassen. Von denjenigen Thieren, deren einzelne Erscheinungsformen durch längere Zeitabschnitte getrennt sind (Frosch, Käfer, Schmetterling 2c.), sowie von denjenigen Pflanzen ein und derselben Familie, welche zu verschiedenen Jahreszeiten blühen (z. B. Rüster: März bis April, kleine Nessel: Juni bis Oktober 2c.), empfiehlt es sich, Exemplare in geeigneter Weise (in Spiritus, durch Trocknen, Pressen 2c.) aufzubewahren, um stets ein möglichst vollständiges Thier-, Entwickelungs- oder Pflanzen-Familienbild geben zu können.

Woche.	Sommer. Erstes Jahr.
1	Amaryllisgewächse: Schneeglöckchen 3—4, Frühlings-Knotenglöckchen (Leucojum vernum) 3—4.
2	Hahnenfußgewächse: Leberblümchen 3—4, Kuhschelle 3—5, Buschwindröschen 4—5, Frühlings-Adonis 4—5, Scharbock 4—5, Sumpfdotterblume 4—6, goldgelber Hahnenfuß 4—5, Mäuseschwanz 5—6, knolliger Hahnenfuß 5—7, scharfer Hahnenfuß 5—8, Rittersporn 6—9.
3	Steinbrechgewächse: Milzkraut 4—5, knolliger Steinbrech 4—6.
4	Kreuzblümler: Hungerblümchen 3—5, Wiesen-Schaumkraut 4—5, gemeiner Kohl 4—5, Sommer- und Winterrübsen 4 u. 8, Sommer- und Winterraps 4 u. 7—8, Rauke 5—9, Acker-Täschelkraut 5—8, Goldlack 5—6, Brunnenkresse 6—9, Schotendotter 6—9, Gemeiner Dotter 6—7, Kresse 6—7, Ackerrettich 6—9.
5	Mohngewächse: Klatschrose 5—7, Schöllkraut 5—8, Ackermohn 6—7.
6	Schmetterlingsblütler: Besenstrauch 5—6, Goldregen 5—6, Blasenstrauch 5—6, Robinien 5—6, Wiesen-Platterbse 5—6, Schotenerbse 5—7, Ginster 5—7, Schneckenklee 5—9, Hornklee 5—9, bunte Kornwicke 5—8, Esparsette 5—7, Zaunwicke 5—7, Saatwicke 6—7, Saubohne 6—7, Wundklee 6—7, Hauhechel 6—8, Feld-Steinklee 6—8, Wiesenklee 6—9, Vogelwicke 6—8.
7	Geisblattgewächse: Moschuskraut (Adoxa mosch.) 3—4, gemeiner Hollunder 5—6, Schneeball 5—6, Jelängerjelieber 5—6.
8	Heidelbeergewächse: Heidelbeere 5—6, Preißelbeere 5—6.
9	Gräser: Roggen 5, Ruchgras 5—6, Flattergras 5—7, Fuchsschwanz 5—7, weichhaariger Hafer 5—6, Perlgras 5—6, Zittergras 5—6, Rispengras 5—7, Schwingel 5—6, Mais 6—7, Lieschgras 6—7, Windhalm 6—7, Schmiele 6—8, Wiesenhafer 6—7, Knaulgras 6—7, Kammgras 6—7, Trespe 6—7, Weizen 6—7, Gerste 6—7, Lolch 6—9, Hirse 7—9, Schilf 7—8, Hafer 7—8, Rohr 8—9.
10	Lindengewächse: Linde 6—7.
11	Rosengewächse: Frühlings-Fingerkraut 4—6, Erdbeere 5—6, Himbeere 5—8, Gänse-Fingerkraut 5—7, Hundsrose 6, Sumpf-Spierstaude 6—7, gemeine Nelkenwurz 6—7, Brombeere 6—8, Odermennig 6—8.
12	(Wiederholung.)
13	Korbblümler: Huflattich 3—4, Gänseblümchen 1—12, Gemeines Kreuzkraut 1—12, Löwenzahn 4—9, zweihäusiges Ruhrkraut 5—6, echte Kamille 5—7, weiße Wucherblume 5—7, Bocksbart 5—7, Habichtskraut 5—9, Berufskraut 6—9, Wiesen-Alant 6—8, Schafgarbe 6—9, gelbe Wucherblume 6—9, Arnika 6—7, Kratzdistel 6—8, Flockenblume 6—9, Kornblume 6—8, Garten-Gänsedistel 6—9, doldiges Habichtskraut 6—9, Goldruthe 7—9, Immortelle 7—8, Wermuth

Woche.	Sommer. Erstes Jahr.
	(Beifuß) 7—8, Klette 7—9, Cichorie 7—8, Zweizahn 8—9, Sonnenrose 8—9.
14	Doldengewächse: Kümmel 5—6, Petersilie 6—8, Hundspetersilie 6—9, Bärenklaue 6—9, Möhre 6—9, Kälberkropf 6—7, Wasserschierling 7—8, Sellerie 7—8, Dill 7—8, gefleckter Schierling 7—8.
15	Dickblattgewächse: Scharfe Fetthenne 6—7, Hauslauch 7—8.
16	Glockenblumengewächse: Rapunzel 5—7, rundblätterige Glockenblume 5—9, Berg-Jasione 6—8.
17	Lippenblümler: Gundelrebe 4—6, Taubnessel 4—9, Wiesen-Salbei 5—7, Goldnessel 5—6, Günsel 5—7, Thymian 6—9, Ziest 6—8, Brunelle 6—8, Minze 7—8, Wolfsfuß 7—8, Hohlzahn 7—9, Helmkraut 7—9.
18	Nachtschattengewächse: Tollkirsche 6—7, Bilsenkraut 6—8, bittersüßer Nachtschatten 6—8, schwarzer Nachtschatten 6—9, Teufelszwirn 6—9, Stechapfel 6—9.
19	Knöterichgewächse: Gemeiner Ampfer 4—7, Wiesen-Knöterich 5—7, Vogelknöterich 7—9, Wasserpfeffer 7—9, Buchweizen 7—8.
20	Bärlappgewächse: Bärlapp 6—8. — Schwämme. (Wiederholung.)

Woche.	Sommer. Zweites Jahr.
1	Veilchengewächse: Viola odorata 3—5, Viola hirta 4—5, Viola canina 4—4, Viola mirabilis 4—5, Viola tricolor (Stiefmütterchen) 5—9.
2	Schachtelhalmgewächse: Gemeiner Schachtelhalm 3—4.
3	Mandelgewächse: Schwarzdorn 4—5, Pflaume 4—5, Süß- und Sauerkirsche 4—5, Faulbaum 5.
4	Erdrauchgewächse: Lerchensporn 4—5, Erdrauch 5—9.
5	Taubenkropfgewächse: Gemeine Licht- oder Pechnelke 5—6, Kukuks-Lichtnelke 5—7, Tag-Lichtnelke 5—6, Abend-Lichtnelke 6—9, Kornrade 6—7, Stein- oder Karthäusernelke 6—9, Garten-Klebnelke 6—8.
6	Rosengewächse: Frühlings-Fingerkraut 4—6, Gänse-Fingerkraut 5—7, Erdbeere 5—6, Himbeere 5—8, Hundsrose 6, Odermennig 6—8, Brombeere 6—8, Gemeiner Nelkenwurz 6—7, Sumpf-Spierstaude 6—7.
7	Liliengewächse: Gelber Goldstern 4—5, Bärenlauch 4—5, Einbeere 5, Maiblume 5, Schattenblume 5—6, Tulpe 5, Türkenbund 5—6, Graslilie 5—6, Spargel 6—7.
8	Oelbaumgewächse: Esche 4—5, Flieder 5—6, gemeiner Ligufter 6—7.
9	Wolfsmilchgewächse: Bingelkraut 4—5, Cypressen-Wolfsmilch 4—5, scharfe Wolfsmilch (esula) 5—7, Sumpf-Wolfsmilch 5—6, rundblättrige Wolfsmilch 6—8, Sonnenwend-Wolfsmilch 7—9.
10	Knabenkrautgewächse: Gemeines Knabenkraut 4—6, geflecktes Knabenkraut 6, zweiblätterige Kukuksblume (Platanthera bif.) 6—7.
11	Kreuzblümler: Siehe Woche 4 des ersten Jahres.
12	(Wiederholung.)
13	Nesselgewächse: Rüster 3—4, Platane 5, Hopfen 7—8, kleine Nessel 6—10.
14	Froschlöffelgewächse: Pfeilkraut 6—7, Froschlöffel 7—8.
15	Röthengewächse: Waldmeister 5—6, gemeines Labkraut 5—8, echtes Labkraut 6—8, kletterndes Labkraut 6—9.
16	Heidekrautgewächse: Gemeine Heide 7—8, Sumpf-Glockenheide (Erica tetr.) 7—8.

Woche.	Sommer. Zweites Jahr.
17	Lippenblümler: Siehe Woche 17 des ersten Jahres.
18	Gänsefußgewächse: Guter Heinrich 4—8, Gartenmelde 7—8, Runkelrübe 7—9, Gänsefuß 7—9.
19	Malvengewächse: Gemeine Malve 6—9.
20	Farnkrautgewächse: Engelsüß 6—7, Schildfarn 7—8, Streitfarn 7—8, Adlerfarn 7—9. — Schwämme. (Wiederholung.)

Woche.	Sommer. Drittes Jahr.
1	Stachelbeergewächse: Stachelbeere 4—5, Johannisbeere 4—5.
2	Weidengewächse: Sahlweide 3—4, Korbweide 4, Zitterpappel 4.
3	Alsinengewächse: Vogelmiere 1—12, Spurre 3—5, Ackerspark 6—8, Feld-Hornkraut 4—6.
4	Himmelschlüsselgewächse: Schlüsselblume 4—5, Sumpf-Hottonie 5—6, Lysimachie 6—8, Gauchheil 6—9.
5	Näpfchenfrüchtler: Hasel 2—3, Weißbuche 4—5, Eiche 5, Buche 5, Kastanie 6.
6	Apfelgewächse: Birnbaum 4—5, Apfelbaum 5, Weißdorn 5—6, Eberesche 5—6.
7	Zapfenfrüchtler: Lärche 4—5, Kiefer 5, Fichte 5, Tanne 5.
8	Boragengewächse: Lungenkraut 3—5, Acker-Steinsame 4—6, Hundszunge 5—7, Ochsenzunge 5—7, Beinwurz 5—6, Sumpf-Vergißmeinnicht 5—7, Acker-Krummhals 6—9, Natterkopf 6—7.
9	Hartheugewächse: Gemeines Hartheu oder Johanniskraut 6—8.
10	Schmetterlingsblütler: Siehe Woche 6 des ersten Jahres.
11	Hahnenfußgewächse: Siehe Woche 2 des ersten Jahres.
12	(Wiederholung.)
13	Korbblümler: Siehe Woche 13 des ersten Jahres.
14	Doldengewächse: Siehe Woche 14 des ersten Jahres.
15	Kardengewächse: Teufels-Abbiß 6—9, wilde Karden 7—8.
16	Gräser: Siehe Woche 9 des ersten Jahres.
17	Braunwurzgewächse: Gamander-Ehrenpreis 4—6, Feld-Ehrenpreis 4—9, dreiblätteriger Ehrenpreis 4—6, epheublätteriger Ehrenpreis 4—6, echter Ehrenpreis (officin.) 5—8, ährenblütiger Ehrenpreis 6—7, Gottesgnadenkraut 6—8, Fingerhut 6—8, Leinkraut 7—9, Löwenmaul 7—10.
18	Kreuzblümler: Siehe Woche 4 des ersten Jahres.
19	Enziangewächse: Bitterklee 4—5, Feld-Enzian 6—9, Lungen-Enzian 7—9, Tausendgüldenkraut 7—8.
20	Zeitlosengewächse: Herbst-Zeitlose 8—9. — Schwämme. (Wiederholung.)

Woche.	Winter. Erstes Jahr.	Winter. Zweites Jahr.	Winter. Drittes Jahr.
21	Der Mensch. Knochenbau. Allgemeines von den Knochen.	Die Sinne: Der Tastsinn.	Knochenbau. Knochen. Kopf.
22	Specielle Betrachtung des Kopfes. (Pflege der Zähne.)	Der Geschmack und der Geruch.	Rumpf und Gliedmaßen.

Woche	Winter.		
	Erstes Jahr.	Zweites Jahr.	Drittes Jahr.
23	Specielle Betrachtung des Rumpfes und der Gliedmaßen.	Das Gehör und das Gesicht.	Muskel- und Nervenbau.
24	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
25	Der Muskelbau (Turnen etc.).		Die Verdauungswerkzeuge (Speisen, Mäßigkeit, Schlaf).
26	Der Nervenbau.	Allgemeine Bemerkungen über den menschlichen Körper: a) Altersstufen und Lebensdauer.	Blutumlauf und Athmen (Lungen- und Halskrankheiten).
27	Die Verdauungswerkzeuge (Speisen, Mäßigkeit, Schlaf).	b) Form-, Gewichts- und Höhen- oder Längenverhältnisse des menschlichen Körpers.	Gefühl, Geschmack und Geruch.
28	Der Blutumlauf.	Einiges über Krankheiten und das Verhalten in denselben.	Gehör und Gesicht.
29	Das Athmen (Lungen- und Halskrankheiten).	Die Behandlung von Verunglückten.	Krankheiten, das Verhalten in denselben u. die Behandlung von Verunglückten.
30	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
31	Eintheilung der Thiere. Wirbelthiere. Säugethiere (Affen, Fledermäuse, Raubthiere).	Wirbelthiere. Säugethiere (Beutelthiere, Nagethiere, zahnlose Säugethiere).	Wirbelthiere. Säugethiere (Einhufer, Zweihufer, Vielhufer, Seehunde, Wale).
32	Vögel (Raubvögel, Klettervögel).	Vögel (Singvögel, Tauben, Hühner).	Vögel (Laufvögel, Sumpfvögel, Schwimmvögel).
33	Amphibien (Schildkröte, Eidechse), Fische (Knochenfische).	Amphibien (Schlangen), Fische (Knorpelfische).	Amphibien (Frösche), Fische (Knochenfische und Knorpelfische).
34	Gliederthiere. Insekten (Käfer, Schmetterlinge).	Gliederthiere. Insekten (Immen, Fliegen).	Gliederthiere. Insekten (Netzflügler, Gradflügler, Halbflügler).
35	Spinnen. Kruster. Würmer.	Spinnen. Kruster. Würmer.	Spinnen. Kruster. Würmer.
36	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)
37	Bauchthiere. Weichthiere. Strahlthiere. Pflanzenthiere. Urthiere.	Bauchthiere. Weichthiere. Strahlthiere. Pflanzenthiere. Urthiere.	Bauchthiere. Weichthiere. Strahlthiere. Pflanzenthiere. Urthiere.
38	Mineralien. Brenze. Kohlenbrenze (Graphit, Steinkohle, Braunkohle, Torf).	Mineralien. Metalle (Blenden, Glanze, Kiese).	Mineralien. Steine und Erden.
39	Harzbrenze (Erdpech, Erdöl, Bernstein), Schwefelbrenze (Schwefel).	Gediegene Metalle. Erze.	Salze.
40	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)	(Wiederholung.)

Literatur und Lehrmittel.

a) Anthropologie: Ad. Meuser, Kurzgefaßte Anthropologie. Mannheim u. Straßburg, Bensheim. 50 Pf. — Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. Leipzig, Keil. 7 M. 50 Pf. — Giebel, Der Mensch. Leipzig, O. Wiegand. 6 M. — Dreßler, Grundriß der physischen Anthropologie. Leipzig, Klinkhardt. 1 M. — Schwann, Anatomie des menschlichen Körpers. Leipzig, Abel. 2 M. 40 Pf. — Sovet, Die physische Erziehung der Kinder. Leipzig, Abel. 2 M. 40 Pf. — Reclam, Gesundheitslehre für Schulen. Leipzig, Winter. 20 Pf. — Fiedlers Anatomische Wandtafeln. Dresden, Meinhold. 6 M. — Oder (sehr gut): Kellners Anatomische Wandtafeln. Karlsruhe, Kreuzbauer. 2 Blatt à 6 M. — Kundrats Anthropologische Wandtafeln. Wien, Anton Hertinger & Sohn. 18 M. — Eichelberg, Naturhistorischer Wandatlas. Zürich, Meyer. 15 M. — Bocks Anatomische Modelle. (Zu beziehen durch Bildhauer Steger in Leipzig.)

b) Zoologie: Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Anthropologie und Zoologie. Leipzig, Brandstetter. 11 M. 25 Pf. — Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte. Gotha, Thienemann. 30 M. — Brehm-Schödler, Illustriertes Thierleben. Hildburghausen, Bibl. Institut. 27 M. — Müller, Leben und Eigenthümlichkeiten der höheren Thierwelt. Leipzig, Spamer. 9 M. — Gloger, Die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirtschaft unter den Thieren. Berlin, Allgemeine Verlagsanstalt. 75 Pf. — Giebel, Die nützlichsten Vögel. Berlin, Wiegandt & Hempel. 1 M. 50 Pf. — Tschudi, Die Vögel und das Ungeziefer. St. Gallen, Scheitlein & Zollikofer. 40 Pf. — Müller, Charakterzeichnungen der vorzüglichsten deutschen Singvögel. Leipzig, Winter. 4 M. 50 Pf. — Peters, Ueber das Wohnen und Wandern der Thiere. Berlin, Schröder. 1 M. — Karsch, Die Insektenwelt. Münster, Brünn. 3 M. — Heinemann, Die Schmetterlinge Deutschlands. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — Taschenberg, Was da kriecht und fliegt. Berlin, Wiegandt. 5 M. — Wagners Entdeckungsreisen in Wohnstube, Haus und Hof, Feld und Flur, Wald und Heide. Leipzig, Spamer. — Glaser u. Klotz, Leben und Eigenthümlichkeiten der niederen Thierwelt. Leipzig, Spamer. 10 M. — Menzel, Skizzen aus der niederen Lebenswelt des Wassers. Zürich, beim Verfasser. — Außerdem zu empfehlen: Raff, Naturgeschichte für Kinder. Göttingen, Dietrich. 4 M. 60 Pf. — Schilling, Naturgeschichte. Breslau, Hirt. — Hermann Wagner, Naturgeschichte. Stuttgart, Thienemann. 3 M. 60 Pf. — Ruß, In der freien Natur. Berlin, Böttcher. — Fuchs, Das Seelenleben der Thiere. Erlangen, Encke. 1 M. 60 Pf. — Grube, Biographien aus der Naturkunde. Stuttgart, Steinkopf. — Ebenso: Masius, Martin, Grünewald u. a. m. — Abbildungen bieten die Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterrichte". Eßlingen a. N., Schreiber. — Ferner: Schubert, Naturgeschichte der Säugethiere in Bildern. Stuttgart u. Eßlingen, Schreiber & Schill. — Lüben, Naturhistorischer Atlas. Leipzig, G. Wigand. — Ruprecht, Naturhistorische Wandtafeln. Dresden, Meinhold. — Eichelberg, Naturhistorischer Atlas. Zürich, Meyer. — Burbach, Der einheimischen Vögel Nutzen und Schaden. Gotha, Thienemann. — Schreibers Große Wandtafeln der Naturgeschichte der Säugethiere, Vögel und Amphibien. Mit erklärendem Texte. 10 M. 80 Pf. bis 15 M., je nachdem aufgezogen oder nicht. — F. von Hochstetter, Geologische Bilder der Vorwelt und der Jetztwelt. 24 Bilder in Doppel-Folio mit erläuterndem Text. Eßlingen, Schreiber, 1873. Gebunden 9 M. 50 Pf. — Schilling, Schulatlas des Thierreiches. 500 Abbildungen. Wohlfeile Ausgabe. Breslau, F. Hirt. 1 M. 50 Pf.

c) Botanik: Wagner, Pflanzenkunde. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 7 M. 20 Pf. — Auerswald, Botanische Unterhaltungen. Leipzig, Mendelssohn. 7 M. — Lüben, Pflanzenkunde. Halle, Anton. 9 M. — Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. 3 Kurse. Halle, Anton. 75 Pf. — Chr. Türck, Pflanzenkunde. 3 Kurse. Koburg, Sendelbach. 1 M. 70 Pf. — Berthelt und Besser, Pflanzenkunde. Leipzig, Klinkhardt. 1 M. 80 Pf. — Große, Deutschlands Kulturpflanzen. Leipzig, Abel. 2 M. — Lukas, Obstbau. Ravensburg, Ulmer. — H. Wagner, Arznei- und Giftgewächse. Bielefeld, Helmich.

1 M. 60 Pf. — Lenz, Die nützlichen und schädlichen Schwämme. Gotha, Thienemann. 6 M. — Arnoldis Schwammmodelle. Gotha, Thienemann. 8 Lieferungen à 8 M. — Zum Bestimmen der Pflanzen eignen sich: Garke, Willkomm, Cürie-Lüben rc. — Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisieren. Leipzig, Veit. — Kreutzer, Das Herbarium. Wien, Helf. — C. Wagner, Die kleinen Pflanzenfreunde. Leipzig, Spamer. 2 M. 50 Pf. — Seubert, Die Pflanzenkunde. 6 M. — Auch desselben Lehrbuch. Leipzig, Winter. — Thomé, Botanik. Braunschweig, Vieweg. 3 M. — Breitenstein, Mikroskopische Pflanzenbilder. Darmstadt, Diehl. — Seytter, Bilder aus der Pflanzenwelt. Mit 101 großen Holzschnitten. Stuttgart, H. Müller. 6 M. — Abbildungen geben: Dr. Fr. Wimmer, Atlas des Pflanzenreiches. In nahe an 1000 Abbildungen. Breslau, F. Hirt. 5 M. — Schilling, Schulatlas des Pflanzen- und Mineralreiches. Wohlfeile Ausgabe. Breslau, F. Hirt. 1 M. 50 Pf.

d) Mineralogie: Runge, Die Mineralogie in der deutschen Volksschule. Breslau, Morgenstern. 1 M. 20 Pf. — Runge, Das Mineralreich. Breslau, Hirt. 2 M. 75 Pf. — Sandberger, Der Erdkörper ein kosmisches Ganzes. Hannover, Hahn. 3 M. — Lyell, Elemente der Geologie. Weimar, Voigt. — Leonhardt, Das Buch der Geologie. Leipzig, Spamer. — Kobell, Die Mineralogie. Leipzig, Brandstetter. 3 M. 50 Pf. — Schmezer, Die Vergangenheit und Gegenwart des Erdballes. Berlin, Duncker.

Eine kleine Mineraliensammlung vom Thüringer Wald liefert Baumgärtner, Bergmann in Ilmenau. 100 Mineralien mit Katalog. 3 M. — Auch G. Ramann in Arnstadt. 80 Species 4 M. 50 Pf.; 100 Species 3 M. — Eine größere Mineraliensammlung liefern Usbeck (Reichenbach i. V.) und Seminarlehrer Pfaff in Ettlingen (Baden), 12 M. — Empfehlenswerth sind auch die 60 Krystallformennetze zum Anfertigen von Krystallmodellen. Wien, Lechner. 1 M.

Für den Unterricht in allen Naturreichen sind zu empfehlen die Bücher von Leunis, Synopsis, Schulnaturgeschichte und Analytischer Leitfaden. Hannover, Hahn. — Paul Kummer, Skizzen und Bilder aus allen Reichen der Natur. Berlin, Berggold. 5 M. — Ed. Teller, Wegweiser durch die drei Reiche der Natur. Leipzig, Spamer. 5 M. 50 Pf.

e) Methodik. Ueber die Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes bieten Lübens Werke vielfache Belehrung. Eine treffliche Blumenlese aus denselben gibt M. Gobei in der Bearbeitung der Naturkunde im „Pädagogischen Jahresberichte" von 1873. — Empfehlenswerth ist auch das „Theoretisch-praktische Handbuch" von Dr. M. Bach u. Fr. Kreutz. Münster, Nasse (A. Ziegler). — Ferner: C. L. Kirschbaum, der Artikel „Naturgeschichte" in der Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von Dr. K. A. Schmid.

4. Der Unterricht in der Naturlehre.

„Es handelt sich hierbei nicht etwa nur um eine kontemplative Ergötzung, sondern um Angelegenheiten, um das Glück, ja um die Wirkungsmacht des Menschen. Der Mensch, als Diener und Ausleger der Natur, wirkt und erkennt nur in dem Maße, als er die Naturordnung durch Experimente wirkend oder durch Beobachtung erfahren hat. Mehr weiß und vermag er nicht, denn keine Kräfte vermögen die Kette der Ursachen aufzulösen oder zu zerbrechen, noch wird die Natur anders besiegt als durch den Gehorsam gegen ihre Gesetze."

Baco von Verulam.

Die Naturgeschichte beschäftigt sich mit den Merkmalen und Erscheinungen der Naturkörper und theilt dieselben, zur Erleichterung der Uebersicht, nach der Uebereinstimmung ihrer wesentlichen Merkmale in besondere Gruppen ein (Naturreiche, Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen, Arten, Spielarten rc.). Die Naturlehre dagegen beschäftigt sich mit der Erforschung der Naturgesetze, denen die Körper (organische wie unorganische) unterworfen sind.

Die Naturgeschichte ist für die Volksschule der leichtere Unterrichtsgegenstand, die Naturlehre dagegen der schwierigere. Dort sind die Erscheinungen vor Augen liegend, hier sind die Gesetze erst auf Grund vielfacher Beobachtungen zu suchen. Aus diesem Grunde ist es auch erklärlich, warum der Gedanke keinen Beifall gefunden und im Schulleben keine Wurzel geschlagen hat, den Unterricht in der Naturlehre schon in der Unterklasse oder doch mindestens in der Mittelklasse zu beginnen. Soll die Naturlehre nämlich ihren bildenden Einfluß auf die Schüler äußern, so muß sie zwar in den unteren und mittleren Klassen durch den gesamten Anschauungsunterricht vorbereitet werden; aber als eigentlicher Unterricht kann sie nur in der Oberklasse auftreten. Jede Verfrühung ist, wie alle Treibhauskultur, der Sache nicht dienlich und den Kindern nichts nütze. Ob aber der Lehrer bei seinem physikalischen Unterrichte in der Oberklasse die Früchte erzielt, die der Unterricht bringen soll, hängt wesentlich davon ab, ob und inwieweit er Herr des Stoffes und Herr der Methode ist. Wer etwas richtig lehren will, muß es auch richtig wissen. „Hier hilft das Tappen nicht; eh' man was Gutes macht, muß man es erst recht sicher kennen.“ Wenn darum der Lehrer erst vor der Lehrstunde einige nothdürftige Brocken aus Büchern zusammenstoppeln muß und nicht im Stande ist, aus dem Vollen zu schöpfen, dann wird er es in seinem physikalischen Unterrichte allerdings nicht weit bringen. Eine gute Seminarbildung einerseits und ein fleißiges Fortstudium andererseits sind die besten Mittel, den gerügten Uebelständen vorzubeugen oder sie zu heben. Indes genügt doch die genaue Kenntniß des Stoffes allein noch nicht; es muß dazu noch ein Zweites hinzukommen: die geschickte Handhabung der rechten Methode.

Auch auf dem Gebiete des physikalischen Unterrichtes hat es nicht an methodischen Irrlichtern gefehlt, die manchen Lehrer in den Sumpf der Verkehrtheit geführt haben. Zuerst wollte man formale Bildung erreichen und stellte deshalb Begriffe und Definitionen auf; man philosophierte und spekulierte über die Natur und plapperte nach, was andere vom Hörensagen oder aus todten Büchern hatten. Die allgemeinen Eigenschaften der Körper und die feurigen und wässerigen Lufterscheinungen spielten die Hauptrolle. Von Versuchen und Experimenten war nicht die Rede. Als dann die Methode des Definierens und Vordocierens, die dem Schüler zumuthet, dem Lehrer alles aufs Wort zu glauben, Schiffbruch litt, kam die Forderung auf, man müsse die Lehren der Physik auf mathematischem Wege beweisen. Und nun wurde den Kindern die räthselhafte Hieroglyphenschrift mathematischer Formeln an die Tafel gemalt, von denen die Kinder nicht das Mindeste verstanden, so daß sie ihre Theilnahmlosigkeit durch Gähnen kundgaben. Sobald man auch das Falsche dieser Methode erkannt hatte, kam sofort das andere Extrem aufs Tapet. Die Parole des Tages hieß: „Der physikalische Unterricht muß den Kindern interessant gemacht werden.“ Und nun gab man statt der früheren unverdaulichen Brocken einen nahrungslosen Brei von märchenhaften Anekdoten und ergötzlichen Kuriositäten. Der mit einem Dukaten vergoldete Reiter, der berühmte

Kirschkern mit den 150 Gesichtern, das Cartesianische Teufelchen, der elektrische Puppentanz, das Oelkrüglein der Witwe ꝛc. spielten die Hauptrolle. Nun sehen und hören bekanntlich die Kinder solche Dinge gern, weil dadurch ihre Neugierde Befriedigung findet; man glaubte darum auch lange Zeit, man sei auf dem rechten Wege. Erst der neueren Zeit war es vorbehalten, die Methode auf naturgemäße Grundsätze zu basieren. Wir müssen hierbei besonders die Verdienste Crügers rühmend erwähnen. J. Crüger, welcher verschiedene Bücher über diesen Gegenstand geschrieben, hat die Angelegenheit in einer Weise in Ordnung gebracht, daß ihm jeder Schulmann zum besten Danke verpflichtet ist.

Crüger stellt den Baco'schen Generalgrundsatz an die Spitze: Der physikalische Unterricht muß nothwendigerweise auf Experimente gegründet sein. Dieser Grundsatz entspricht zunächst der Entwickelungsgeschichte der Physik, die als Erfahrungswissenschaft nicht durch Theoretisieren, nicht durch anekdotenhaftes Docieren, nicht durch Hineinkatechisieren des Wissens anderer entstanden ist, sondern die allein durch die Beobachtung, durch die unmittelbare Wahrnehmung zu einer Wissenschaft geworden ist. Das Kind muß deshalb angeleitet werden, bei jeder Erscheinung nach dem Was, Wie und Warum zu fragen.

Die Methode des beobachtenden Anschauens, durch welche der Schüler zum genauen Verständniß des physikalischen Vorganges gelangen soll, kann nun aber nicht gedacht werden ohne Experimente, denn erst das Experiment stellt in der Schule den komplicierten Vorgang der Natur vor den Augen der Schüler einfach dar. Der Schüler hat im Experiment die Sache selbst und kann darum aus den beobachteten Vorgängen ermitteln, welches Gesetz diesem zugrunde liegt. Das Experiment ist das Zwiegespräch des Menschengeistes mit der Natur. Der Mensch fragt und die Natur antwortet. — Natürlich erfordert die knappe Zeit und die große Masse des Lehrstoffes, daß nur die Grundwahrheiten und Grundgesetze der Natur durch Fundamentalversuche zur Anschauung gebracht werden. Auch fordert die rechte Methode, daß man beim Experimentieren alle Künsteleien und spielenden Anwendungen vermeide; denn welchen Werth haben solche Versuche? Ebenso sind alle verwickelten Versuche und komplicierten Apparate fern zu halten. Das theure Spiel mit glänzenden Apparaten in Gegenwart unaufmerksamer Kinder ist geradezu ein Unsinn. Man setzt ohne Noth das Künstliche fürs Natürliche, das Zusammengesetzte fürs Einfache, das Seltene fürs Gewöhnliche. Es ist dieser Luxus aber auch geradezu schädlich, weil der Schüler dadurch zu dem Glauben veranlaßt wird, daß ohne theure und glänzende Apparate eine erfolgreiche Naturforschung gar nicht möglich sei. Mit komplicierten Apparaten verdirbt man den Kindern die Lust zum Forschen und verdeckt ihnen den klaren Ueberblick über den Vorgang. Die einfachsten Versuche und Apparate sind die besten, weil dabei die Kinder nicht allein sehen, sondern auch einsehen lernen. Wenn aber das Einfachste das Beste ist, dann brauchen wir in der Volksschule auch z. B. keinen kostbaren Pyrometer, sondern es

muß uns ein glühender Bügelstahl genügen; wir brauchen keine Muschenbrock'schen Adhäsionsplatten, sondern zwei Stück Fensterglas 2c. Alle theueren Apparate sind überflüßig, weil sich alles an ganz einfachen Gegenständen zeigen läßt. Durch das Fensterschwitzen läßt sich z. B. die Entstehung des Thaues verdeutlichen und erklären; durch das Aufsteigen der Dämpfe aus kochendem Wasser die Entstehung des Nebels und der Wolken, und durch die Tropfenbildung am darübergehaltenen kalten Deckel die des Regens; durch das Brecheisen kann der Hebel, durch eine Schleuder die Centrifugalkraft, durch die Knallbüchse der Luftdruck, durch Radiergummi und Spiralfedern die Elasticität, durch einen fallenden Stein die Schwerkraft 2c. veranschaulicht und erklärt werden.

Wie nun der Volksschullehrer überhaupt seinen Stolz darein setzen muß, mit den einfachsten Mitteln den größten Erfolg zu erzielen, so muß er auch den Knaben Anleitung geben, daß sich diese selbst Apparate fertigen. Der Knabe erhält durch eine derartige Thätigkeit eine nicht hoch genug zu schätzende Regsamkeit und ein aufmerksames Auge für die Dinge in der Welt. (Erinnerungen an Keppler, Franklin, Luther 2c.)

Was der Knabe angeschaut, beobachtet, scharf erkannt hat, hat er sodann in präcisen Worten zum Ausdrucke zu bringen. Es ist sehr unrecht, wenn der Lehrer die sprachliche Korrektheit und die Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke da außeracht läßt, wo sie nicht gerade im Vordergrunde steht, denn eine in die engste Beziehung zum Lehrgegenstande gesetzte Sprachbildung sichert den günstigen Erfolg für das Lehrfach am besten. Die mündliche und schriftliche Sprachübung fördert nicht allein den Zweck der Sprachlehre, sondern auch den Zweck der Naturlehre, wie der gesamten Geistesbildung überhaupt, und es sollte deshalb nie unterlassen werden, die sprachliche Korrektheit im mündlichen Gedankenausdrucke konsequent in den Vordergrund zu stellen.

Was schließlich die Auswahl des Stoffes anlangt, so ist neben dem formalen Zwecke der praktische Gesichtspunkt, d. h. die Rücksicht auf die Landwirtschaft und Industrie, auf Küche und Keller, nicht außeracht zu lassen. Aus demselben Grunde ist an das Hauptsächlichste aus der Physik das Hauptsächlichste aus der elementaren Chemie anzureihen. Daß elementare Chemie in der Volksschule eine zu schwierige Sache sei, kann nur der behaupten, der von dem Wesen der Chemie nichts versteht.

Lehrplan für den physikalischen Unterricht.

(Der Kursus ist zweijährig.)

Erstes Jahr.

1) Von den Oster- bis zu den Sommerferien: Die Lehre von der **Wärme.** a) Die Erregung der Wärme durch Reiben, durch plötzliches Zusammenpressen, durch chemische Vorgänge und durch die Sonnenstrahlen. b) Wirkungen der Wärme: α) Ausdehnung fester Körper durch Wärme. Ausdehnung tropfbarflüßiger Körper durch Wärme. Ausdehnung luftförmiger Körper durch

Wärme. Das Thermometer nach Bestandtheilen, Gebrauch und Geschichte. Die für unser Klima wichtige Ausdehnung des Wassers durch Kälte. β) Strömungen in Wasser und Luft. Die Cirkulation des Wassers und die Wasserheizung. Das Emporsteigen erwärmter Luft. Luftzug und Luftheizung. Die Winde, die Arten, ihre Entstehung. Die Cirkulation der ganzen Atmosphäre. γ) Das Schmelzen fester und das Verdampfen flüßiger Körper. Das Schmelzen. Gebundene (latente) Wärme. Verdunstungskälte. Das Kochen. Verzögerung und Beschleunigung des Kochens durch den geringeren oder größeren Luftdruck. Die Dampfbildung und die Dampfkraft. Der Papinianische Topf. Der Leidenfrost'sche Versuch und die Feuerprobe. Die Verdunstung. Beschleunigung und Verzögerung der Verdunstung. Witterungserscheinungen (Thau, Reif, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel). c) Die Verbreitung der Wärme. Die Leitung der Wärme durch feste, tropfbar-flüßige und luftförmige Körper. Gute und schlechte Wärmeleitung und deren praktische Anwendung (feuerfeste Schränke, Eiskeller). Ausstrahlung der Wärme (die Oefen und deren Konstruktion). Aufnahme und Zurückwerfung der Wärmestrahlen (verschiedene Farben der Kleiderstoffe ꝛc.).

2) Von den Sommer- bis zu den Michaelisferien: Die Lehre von den **tropfbar-flüßigen** Körpern. Beweglichkeit und Kugelgestalt kleiner Flüßigkeitsmassen. a) Der Druck einer tropfbaren Flüßigkeit auf den Boden eines Gefäßes (Real'sche Extraktpresse). Allseitige Verbreitung des Druckes. Die wagerechte Oberfläche einer stillstehenden Flüßigkeit. Nivellierinstrument, Wasserleitung, Springbrunnen, artesische Brunnen. Adhäsionserscheinungen. Die Kapillarität oder Haarröhrchenanziehung. b) Der Druck eingetauchter Körper. Der Gewichtsverlust eingetauchter Körper. Archimedische Gesetze. Das Schweben, Sinken oder Steigen, und das Schwimmen der Körper. Das specifische Gewicht fester und flüßiger Körper. Aräometer. c) Die Bewegung fließender Gewässer und die Wellenbewegung. Die Geschwindigkeit. Wellenberg und Wellenthal. Das Wasser als bewegende Kraft. Die Wasserräder.

3) Von den Michaelis- bis zu den Weihnachtsferien: Die Lehre von den **luftförmigen** Körpern. a) Die Spannkraft verdichteter Luft. Das Mariotte'sche Gesetz. Taucherglocke. Verdichtungspumpe. Heronsball. b) Der Druck atmosphärischer Luft. Die Schwere der Luft. Lampen. Der Blasebalg und das Athmen. Das Saugen. Der Saugheber und die Saugpumpe. Das Barometer. Das Barometer als Wetterglas. Andere Erkennungszeichen kommender Witterung. Das Alberne der Kalenderprophezeihungen. Die Druckpumpe. Die Verbindung des Heronsballs mit der Druckpumpe: die Feuerspritze. Die Luftpumpe. Versuche.

4) Von den Weihnachtsferien bis zum Schlusse des Schuljahres: Die Lehre von den **festen** Körpern. Die Anziehungskraft der Erde und das Gewicht des Körpers. Der Schwerpunkt. Das Balancieren. Das Gleichgewicht. a) Die einfachen Maschinen. α) Der Hebel. Arten. Gleicharmige Wage und Schnellwage. Die mechanischen Arbeiten und das Maß für mechanische Arbeiten. Die goldene Regel der Mechanik. Die Rolle. Fester und beweglicher Flaschenzug. Das Rad an der Welle. β) Die schiefe Ebene. Die Gesetze der schiefen Ebene. Gleichgewicht. Die Reibung. Arten derselben. Anwendung der schiefen Ebene. Der Keil. Die Schraube. Benutzung derselben. b) Die Zwischenmaschinen. Zweck derselben. Die Leitungen und das Maß der Maschinen. Pferdekraft. Perpetuum mobile. Dreifacher Zweck der Zwischenmaschinen: α) Maschinen zur Regulierung der Bewegung. Das Schwungrad. Der Centrifugalregulator. Das Pendel. (Elastische Federn.) Physikalische Individuen zur Repetition des Dagewesenen: Die Uhr — die Mühle (Mahl- und Schneidemühle). Die Dampfmaschine ꝛc.

Zweites Jahr.

1) Von Ostern bis zu den Pfingstferien: Die Lehre vom **Schall**. Die Entstehung des Schalles. Fortleitung des Schalles durch luftförmige, flüßige und feste Körper. Stärke und Geschwindigkeit des Schalles. Zurückwerfung des Schalles (Echo). Das Hauptsächlichste über die Entstehung der Töne (Sirenen). Musikalische Instrumente. Die menschliche Stimme und deren Pflege. Das menschliche Ohr und die Pflege desselben.

2) **Von den Pfingst- bis zu den Sommerferien: Die Lehre vom Licht.** Leuchtende und mitleuchtende Körper. a) Die geradlinige Verbreitung des Lichtes. Die Entstehung des Schattens — Lage, Gestalt, Länge, Farbe des Schattens. Sonnen- und Mondfinsternisse. Die Geschwindigkeit des Lichtes. b) Die Zurückwerfung des Lichtes. Die Spiegel. Ebene Spiegel. Die Winkelspiegel und das Kaleidoskop. Hohlspiegel. Erhabene Spiegel. Die strahlende Zurückwerfung. Abend- und Morgendämmerung. c) Die Brechung des Lichtes. Brechungsgesetze. Die Brechung des Lichtes in den verschiedenen Linsen. Die Fata Morgana. Die Luftspiegelung. d) Das Sehen und die optischen Instrumente. Der Bau des Auges. Die Pflege des Auges. Weitsichtigkeit und Kurzsichtigkeit. Die Brillen. Die Lupe und das einfache Mikroskop. Der Guckkasten. Die Camera obscura. Laterna magica. Das Sonnen- und Gasmikroskop. e) Das farbige Licht. Das Glasprisma. Der Regenbogen. Haupt- und Mittelfarben (komplementäre Farben). Optische Täuschungen.

3) **Von den Sommer- bis zu den Michaelisferien: Die magnetischen und elektrischen Erscheinungen.** Der Magnetismus. Natürliche und künstliche Magnete. Das Hindurchwirken des Magnetes durch andere Körper. Die Pole des Magnetes. Gesetze der Anziehung und Abstoßung. Magnetische Vertheilung. Das Magnetisieren. Magnetische Magazine. Der Erdmagnetismus. Die Magnetnadel und der Kompaß. Die Deklination (westlich und östlich). Die Inklination (südlich und nördlich). Die Elektricität. Die **Reibungselektricität.** Der elekterische Funke. Spinnewebenähnliches Gefühl. Phosphorähnlicher Geruch. Die Leitung der Elektricität. Leiter und Nichtleiter. Die Isolierung. Positive und negative Elektricität. Abstoßung und Anziehung. Der Elektrophor. Die Leidener Flasche. Die Elektrisiermaschine. Die Wirkungen der Reibungselektricität: mechanische Wirkungen — Lichterscheinungen — Wärmeerscheinungen — physiologische Wirkungen. Die atmosphärische Elektricität. Das Gewitter. Blitz und Donner. Blitzableiter. Verhaltungsmaßregeln beim Gewitter. — Die **galvanische Elektricität.** Entdeckung. Erregung. Volta'sche Säule. Galvanische Kette und galvanischer Strom. Galvanische Batterie. Die Wirkungen derselben. (Glühen der Drähte, das Solarlicht — chemische Zersetzung.) Galvanoplastik. Das Verkupfern, Versilbern und Vergolden. — Der Elektromagnetismus. Der Telegraph. Das Nordlicht.

4) **Von den Michaelisferien bis zum Schlusse des Schuljahres: Chemische Erscheinungen.** Der Sauerstoff. Entwickelung und Versuche. — Der Wasserstoff. Entstehung und Versuche. Knallgas. Platinafeuerzeuge. Der Luftballon und die Luftschiffahrt. — Der Stickstoff. Der Kohlenstoff. Arten der Kohlen. Eigenschaften und Benutzung derselben. Verbindung des Kohlenstoffes mit Sauerstoff (Kohlenoxydgas und Kohlensäure). Verbindung des Kohlenstoffes mit Wasserstoff (Leuchtgas — Grubengas). Die Gasbeleuchtung. Die Flamme. Das Brennen, Löschen, Rauchen. Die Lampen. — — **Die Elemente.** Metalle. Edle und unedle, leichte und schwere Metalle. Gewinnung und Anwendung derselben. Metalloide. (Siehe oben; außerdem Chlor, Jod, Schwefel, Säuren, Basen, Salze [Kochsalz].) Phosphor. Das Hauptsächlichste aus der organischen Chemie, insbesondere aus der Nahrungsmittellehre: Der Roggen und das Brotbacken. Die Speisen des Menschen (Fleisch, Eier, Kartoffeln 2c.). Die Getränke (Wasser, Bier, Wein, Essig, Kaffee 2c.). Die Gewürze und der Zucker. Fette, Oele, Harze (Seife). Technologisches. —

Einen anderen Lehrgang (mehr auf die Verbindung der Physik mit der Chemie Rücksicht nehmend) bietet **Arendt** in seinen „Materialien" (Leipzig, Voß; 2 M.). Das Buch ist sehr empfehlenswerth!

Literatur und Hilfsmittel.

a) **Physik: Crüger**, Schule der Physik. Leipzig, Körner. 7 M. — Für einfache Volksschulen genügt auch **Crügers** Physik in der Volksschule, und dessen Naturlehre. Leipzig, Körner. — **Berthelt**, Naturlehre. Leipzig, Klinkhardt. 90 Pf. — **Ule**, Warum und Weil. Berlin, Klemann. 2 M. 25 Pf. — **Krist**, Anfangsgründe der Naturlehre. Wien, Braumüller. 2 M. 40 Pf. — **Ullrich**,

Lehrbuch der Physik. Wien, Sallmeier. 2 M. — Trappe, Die Physik. Breslau, Hirt. 3 M. — Spiller, Populäre Physik. Berlin, Janke. 14 M. — Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. Leipzig, Quandt & Händel. 10 M. — Fricke, Die physikalische Technik. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 8 M. 50 Pf. — Bumüller und Schuster, Naturlehre, ein Wiederholungsbuch für den Schüler. Freiburg i. B., Herder. 50 Pf. — Einen physikalischen Apparat liefert Professor Bopp in Stuttgart (Kriegsbergstraße 40) für 21 M. Verzeichnisse über den Apparat stehen auf Verlangen zu Diensten. — Auch Herings (Bürgerschullehrer in Reichenbach i. V.) Apparat für Elementarschulen (für 19 M. 50 Pf.) ist empfehlenswerth. — Krügers Apparat ist bei Körner in Leipzig zu haben. — L. Hestermann (Buchhändler in Altona) und William Meyer (Mechanikus in Hildesheim) verkaufen ebenfalls Apparate für Physik, Chemie und Technologie. — Zu Wandtafeln eignen sich die Bopp'schen. Ravensburg, Ulmer. 7 M. 20 Pf.

b) Chemie: Stöckhardt, Schule der Chemie. Braunschweig, Vieweg. 6 M. — Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Kiel, Homan. 2 M. 40 Pf. — Berthelt, Chemie. Leipzig, Klinkhardt. 90 Pf. — Hirzel, Katechismus der Chemie. Leipzig, Weber. 2 M. — Johnston, Die Chemie des täglichen Lebens. Berlin, Franz Dunker. 4 M. 50 Pf. — A. Bernstein, Aus dem Reiche der Naturwissenschaft. Berlin, Franz Dunker. 12 M. — Klencke, Chemisches Koch- und Wirtschaftsbuch. Leipzig, Kummer. 3 M. 75 Pf. — U. a. m.

V. Die technischen Fertigkeiten.

Zu den technischen Fertigkeiten, welche die Volksschule zu lehren, zu üben und zu pflegen hat, gehört das Schönschreiben, das Zeichnen, das Singen und das Turnen. In den Mädchenschulen kommen hierzu noch die sogenannten weiblichen Handarbeiten: Nähen, Stricken 2c. — Laien halten den Schulunterricht in den genannten technischen Fertigkeiten gewöhnlich für ein mehr oder weniger geistloses Geschäft und darum für eine spottleichte Sache. Mit Geographie und Naturlehre kann der Lehrer manchem Bauer und Bürger ganz gewaltig imponieren; mit Schönschreiben und Singen aber ist nur dann Anerkennung zu erwerben, wenn die Schüler Außerordentliches leisten. Es hat diese eigenthümliche Beurtheilung der technischen Fertigkeiten darin ihren Grund, daß man meint, Schreibunterricht 2c. könne jeder ertheilen, der nur einigermaßen schön schreibe; eine besondere Methode sei dazu nicht nöthig, denn eine Kunst des Unterrichtes sei es nicht. Eine andere Meinung über den Betrieb der technischen Fertigkeiten haben nur diejenigen, welche der Praxis des Schullebens nicht ferne stehen. Darin wenigstens stimmen alle erfahrenen Schulmänner überein, daß es in gewisser Beziehung tausendmal leichter ist, einen guten Realunterricht zu ertheilen als einen guten Schreibunterricht, und daß zu jenem zwar ein sicheres Kennen des Stoffes, zu diesem aber außerdem noch eine tüchtige Lehrgeschicklichkeit und eine Umsicht, Energie und Konsequenz gehört, die in

der That nicht jedermanns Sache ist. Praktische Schulinspektoren machen darum auch von den reinlich gehaltenen Schreibebüchern und schöner Schrift immer einen berechtigten Schluß auf die gute Disciplin der Schule, auf den ästhetischen Geist und die erzieherische Tüchtigkeit des Lehrers. Man kann sagen, was man will: das eine ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, daß zu dem Unterrichte in den technischen Fertigkeiten nicht allein ein geschickter, sondern auch ein beharrlicher Lehrer gehört, der sich zugleich durch Reinheit des Geschmackes wie durch Energie des Willens auszeichnen muß; wo letztere Eigenschaften fehlen, da hat es mit einem guten Unterrichte ein Ende. — Durch die folgenden Betrachtungen werden die im Bisherigen aufgestellten Behauptungen ihre Begründung finden.

1. Der Schönschreib-Unterricht.

„Eine schlechte Handschrift sollte man niemals verzeihen, sie verräth mindestens eine schimpfliche Trägheit. Das Absenden eines schlecht geschriebenen Briefes ist eine so unverschämte Handlung, wie ich nur irgendeine weiß.“ Niebuhr.

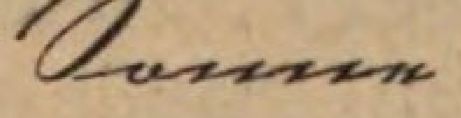
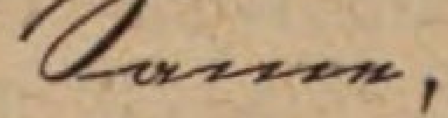
1. Ueber die Nothwendigkeit des Schönschreib-Unterrichtes in der Volksschule brauchen wir kein Wort zu verlieren. Die Zeiten sind vorüber, in denen das Schreibenkönnen ein Privilegium des Adels war. Wenn der alte Fritz heute noch lebte, so würde er es bleiben lassen, über den Schreibunterricht in Mädchenschulen zu spotten. Schreiben braucht heutzutage jedermann, der Kaiser wie der Tagelöhner, die reiche Salondame wie die arme Dienstmagd. Wer's nicht kann, ist übel dran. Wichtiger erscheint es uns aber, darauf hinzuweisen, daß durch einen rationellen Schreibunterricht nicht allein die Kunst des Schönschreibens erlernt, sondern auch der Sinn für Reinlichkeit, Regelmäßigkeit, Ordnung und Schönheit geübt wird, und daß dieser erzieherische Werth von ungleich höherem und dauerndem Werthe ist als alles andere. Es versteht sich von selbst, daß die Volksschule auch hierin innerhalb der Schranken einer allgemeinen Bildung bleiben und sich vor der Verirrung hüten muß, ihre Schüler zu Kalligraphen von Fach, zu Schreibmeistern und Schreibkünstlern heranbilden zu wollen. Sie hat ihr Ziel erreicht, wenn es ihr gelungen ist, den Schülern eine deutliche, gefällige und feste Handschrift anzueignen. Daraus folgt aber auch zugleich, daß sich die Volksschule nicht mit allen möglichen Schriftalphabeten, mit der Genesis der Buchstaben, mit den Gesetzen ihrer Schönheit und ihre Verwandtschaft 2c. zu befassen hat, sondern daß das Objekt des Schreibunterrichtes lediglich und allein die deutsche Kurrentschrift und die englische Kursivschrift, nebst den Ziffern und anderen zur schriftlichen Darstellung erforderlichen Zeichen ist. Fraktur- und Kanzleischrift gehören nicht in die Volksschule, sondern sind Angelegenheiten besonderer Berufsschulen oder der lithographischen Kunststätten.

2. Ehe wir uns nach den Mitteln umsehen, durch welche das oben gestellte Ziel des Schreibunterrichtes erreicht werden kann, müssen wir

uns erst die Eigenschaften einer guten Handschrift klar machen. Ohne diese Klarheit ist ja weder eine richtige Beurtheilung der Handschrift möglich, noch ein einigermaßen befriedigendes Resultat im Schreibunterrichte zu erzielen.

Die Handschrift eines jeden Schülers muß vier Eigenschaften in sich vereinigen: sie muß nämlich deutlich, einfach, fließend und gefällig sein. Betrachten wir jede dieser Eigenschaften etwas näher!

Was zunächst die Deutlichkeit der Schrift anlangt, so steht diese Forderung in erster Linie; denn eine Rede, die man nicht versteht, und eine Schrift, die man nicht lesen kann, sind für den Hörer oder Leser nichts werth. Wie die mündliche Rede frei sein muß von allem Murmeln, Stottern und Stammeln, so muß auch die schriftliche Rede frei sein von allem, was das Verständniß und die Deutlichkeit der Auffassung hindert oder erschwert. Zur Deutlichkeit gehört aber gar mancherlei. a) Zunächst muß gefordert werden, daß jeder Buchstabe vollständig dargestellt werde, so daß kein Punkt, kein Strich, kein Bogen, keine Schleife, nichts fehlt. Außerdem müssen die Grundstriche kräftig und stark hervortreten; dagegen müssen die verbindenden Haarstriche fein und zart sein. b) Die Deutlichkeit der Schrift ist ferner in der parallelen Lage der Buchstaben begründet. Jede Schrift wird undeutlich, sobald ein Buchstabe gerade und der andere schief steht. Der Parallelismus an und für sich ist indes für die Deutlichkeit noch keineswegs genügend, sondern es muß dazu ein bestimmter Neigungswinkel kommen, welcher sowohl der Körperhaltung des Schreibenden wie der Natur der Schrift entspricht. Zschille fordert bezugs der schiefwinkligen Lage der Buchstabe gegen die Schreiblinie einen Neigungswinkel von 59°, Zumpe 60°, Heinrichs 55°, Heckmann 45°. Es liegt unserer Aufgabe fern, uns hier auf eine tiefere Kritik der in dieser Beziehung herrschenden und sich widersprechenden Ansichten einzulassen; wir wollen hier nur einfach konstatieren, daß eine zu schräge Schrift unschön ist und nicht für die niederen Schichten des Volkes taugt, und daß eine zu gerade Schrift steif aussieht und nicht den Gesetzen der Schönheit entspricht. Wir haben es darum seit Jahren vorgezogen, die Schrift im Neigungswinkel von 55° darzustellen, — eine Lage, welche den physiologischen Gesetzen der Hand ebenso wie der Schönheit des Geschmackes entspricht. Die Deutlichkeit der Schrift ist c) abhängig von der Höhe der Schriftzüge und von der Proportionalität der einzelnen Buchstaben untereinander. Ist die Schrift zu groß, so erschwert sie die Auffassung und Zusammenfassung der einzelnen Formen zu einem einheitlichen Ganzen; ist sie zu klein, so wird das Auge des Lesenden zu sehr angestrengt und zu früh ermüdet. Nun wird aber die Größe der Schrift wesentlich bedingt durch den Abstand der einzelnen Schriftreihen von einander, deren Entfernung wiederum bedingt ist von dem Alter resp. der Schreibfähigkeit der Kinder. In den unteren Klassen müssen die Schriftreihen weiter von einander entfernt sein als in den Mittelklassen ꝛc. Im allgemeinen kann man in dieser Beziehung annehmen, daß es richtig ist, wenn in der untersten Schreibstufe auf jeden Zoll eine Linienreihe, in den mittleren auf je einen Zoll zwei Linienreihen und in den oberen drei Linienreihen

kommen. Die Proportionalität der Schrift muß dabei unter allen Umständen gewahrt werden, und es ist demgemäß die Schrifthöhe der deutschen Kurrentschrift in sieben Theile zu theilen. Bei der deutschen Kurrentschrift kömmt dann auf die i-Länge je ein Theil, und auf jede Unter- oder Oberlänge je drei Theile. Bei der englischen Kursivschrift — der sogenannten lateinischen Schrift — herrscht dagegen ein anderes Maß. Das lateinische *i* enthält nämlich die doppelte Höhe des deutschen i. Ein Längenbuchstabe (*f*) hat mit Einrechnung der *i*-Länge vier solcher Theile, so daß auf die Oberlänge und Unterlänge je $1\frac{1}{2}$ Theile und auf die *i*-Länge 1 Theil kommen*). — d) Die Deutlichkeit der Schrift hängt ferner davon ab, daß Buchstaben und Buchstaben, sowie Wörter und Wörter in gehöriger Entfernung von einander gehalten werden. Ist die Schrift zu weit, so wird der Leser zu einem unangenehmen Suchen genöthigt; ist sie zu eng, kömmt das Auge leicht in Gefahr, sich zu verirren. Wenn einige Schreiblehrer die Regel geben, daß die kleinen Buchstaben der deutschen Schrift einhalbmal so weit auseinandergestellt werden sollen, als der kleine i-Strich hoch ist, oder — wie andere wollen — daß zwischen je zwei verbundenen Buchstaben, ohne anzustoßen, noch ein n zu schreiben ist, und zwischen die Theile ein und desselben Buchstabens, z. B. n, nur noch ein Grundstrich geschrieben werden darf: so kann diese genau berechnete Forderung nicht überall angewendet werden. Vielmehr bleibt die richtige Regel die: Schreibe jeden Buchstaben so weit von dem anderen, daß er ohne alle Mühe auf den ersten Augenblick als freistehend erkannt werden kann, damit alle Unklarheit und jede Verwechselung in der Auffassung unmöglich ist (z. B. statt  nicht , statt  nicht  2c.).

Je deutlicher die Schrift ist, desto schöner und werthvoller ist sie, und desto mehr ehrt sie den Schreibenden. Die unleserliche Schrift mancher Beamten ist nie das Zeichen einer hohen, sondern stets das Zeichen einer verkehrten Bildung. Die Deutlichkeit der Schrift ist aber in der Volksschule um so mehr mit aller Entschiedenheit zu betreiben, als keine andere Eigenschaft der Schrift im späteren Leben so leicht verloren geht als diese. Das „Dreikreuz-Unterzeichnen" statt Namensunterschrift unter die Kaufkontrakte und gerichtlichen Urkunden gehört jetzt allerdings wohl zu den größten Seltenheiten; dagegen liefern die Rekruten- und Gesellenprüfungen, sowie die Rechnungen und Quittungen mancher Handwerker den schlagendsten Beweis dafür, daß die Volksschule allen Grund hat, auf eine recht deutliche Handschrift ihrer Schüler zu sehen und mit allem Ernste auf gleiche Lage, gleichen Druck, gleiche Höhe und gleiche Entfernung der Buchstaben zu halten.

---

*) In Maßen ausgedrückt sind beim Ziehen der Doppellinien für die fünf Grundstrichlängen der Längenbuchstaben in der deutschen Kurrentschrift auf der Unterstufe 18 mm. = $^3/_4$" rh., auf der Mittelstufe 14 mm. = $^1/_2$" rh. zu nehmen. Für die lateinische Schrift gilt die letztere Höhe.

Die zweite Forderung, die wir an die Schrift unserer Schüler zu stellen haben, ist die Einfachheit. Das wahrhaft Schöne ist stets das Einfache. Zu diesem ästhetischen Gesichtspunkte gesellt sich der praktische, der die Einfachheit nicht allein um ihrer Schönheit willen, sondern auch darum liebt, weil sie verhältnißmäßig die wenigste Zeit kostet und am schnellsten zum Ziele führt. Nach beiden Seiten hin ergeht an die Volksschule die Aufforderung, beim Schreiben alle Schnörkel, Verzierungen und Künsteleien wegzulassen. Daß natürlich die Einfachheit der Buchstabenformen und die Zurückführung der Buchstabenverbindung auf möglichst wenige und leichte Züge nicht so weit gehen darf, daß darunter die Schönheit leidet, versteht sich von selbst.

Die Schrift muß sodann fließend sein. Wenn die Schrift zerrissen, holperig, kritzlich, zackig, nicht gleichmäßig schief, nicht schön zusammenhängend, nicht sauber und nicht schlank, und durch dies Alles zusammengenommen nicht fließend ist, dann fehlt ihr eine Hauptbedingung der Schönheit. Ein Grund, warum manche Menschen nicht fließend schreiben, liegt sicher darin, daß sie beim Schreiben zu oft und zu viel absetzen und darum weder zusammenhängend noch schnell und sicher schreiben lernen; der tiefste Grund dieses Fehlers liegt aber in der unfreien, gedrungenen und gedrückten Hand, der man es bei jedem Buchstaben ansieht, daß sie mit einer zu festen und gepreßten, ja nicht selten krampfhaft gehaltenen Feder geschrieben hat. Die fließende Handschrift ist nichts anderes als das Produkt einer freigewordenen Hand; der Lehrer hat darum, um eine fließende Handschrift zu erzielen, vor allem auf eine richtige und leichte Federhaltung zu sehen und die nöthigen Gelenkübungen der Finger, sowie der Hand und des Armes recht fleißig einzuexercieren, damit der Leib und die Feder in den Dienst des Geistes gestellt und der Geist der Herr über die widerstrebende Nerven- und Muskelkraft des schreibenden Menschen werde. Ein vorzügliches Mittel zur Erlangung einer fließenden Handschrift ist eine längere Zeit fortgesetzte Uebung der Oval- und Wellenlinien und die Uebung in der gleichmäßigen Buchstabenrichtung. Aus dem allen folgt, daß die Krone einer schönen Handschrift Anmuth und Wohlgefälligkeit ist. Eine gefällige Handschrift ist ein trefflicher Empfehlungsbrief fürs ganze Leben. Wie eine gewählte Kleidung den Eindruck des Rücksichtsvollen und Höflichen macht, so ist die Gefälligkeit einer schönen Handschrift gar oft der Hauptfaktor bei der Beurtheilung über den Charakter und den Geschmack des Schreibers. Der Lehrer hat darum mit allem Fleiße auf diejenigen Eigenschaften zu halten, welche das Wesen einer gefälligen Schrift bedingen: Verhältnißmäßigkeit der Buchstaben nach Stärke, Druck, Höhe, Richtung (Proportionalität und Parallelismus), auf die leichte Verbindung der einzelnen Züge und der Buchstaben, die Mannigfaltigkeit und Zierlichkeit der Linienschwingungen, die Sauberkeit, Nettigkeit, Sicherheit und Geläufigkeit der Darstellung 2c. 2c.

3. Haben wir im Bisherigen die hauptsächlichsten Gesichtspunkte aufgesucht, nach denen die Handschrift der Schüler im allgemeinen zu

beurtheilen sein möchte, so liegt uns im Folgenden die Aufgabe ob, die Verpflichtung derjenigen Faktoren näher zu kennzeichnen, durch deren harmonisches Ineinandergreifen das gesteckte Ziel erreicht wird. Diese Faktoren sind das Elternhaus, die Schule, die Schüler und der Lehrer.

Zuerst die Eltern. Ihre Pflicht ist es, zunächst für Beschaffung des Schreibmaterials in hinreichender Menge und in zweckentsprechender Beschaffenheit Sorge zu tragen. So ist es z. B. nicht genügend, daß der Schüler eine Schiefertafel hat, sondern es muß dieselbe auch frei von Sprüngen ꝛc. sein; sie muß die entsprechende Größe haben, mit einem Schwämmchen (oder Läppchen) versehen sein und von Zeit zu Zeit mit Salzwasser gereinigt werden. Der Stift darf nie rund und stumpf, sondern muß stets scharf zugespitzt sein. Ist er kürzer als 3 Zoll, dann muß er — falls es die Eltern nicht vorziehen, einen neuen Stift zu kaufen — in einem Stifthalter (in einer Gänsespule oder einem Schilfrohre) befestigt werden. Durch zu kurze Stifte wird die Finger- und Federhaltung vom Anfange an vollständig ruiniert. So müssen ferner die Schreibebücher gut geleimtes, starkes, weißes, nicht zu glattes (liniiertes) Papier haben, mit einem Löschblatte und mit blauen Decken versehen sein. Die Bücherdecken mit lithographierten oder illuminierten, oft alles Geschmackes entbehrenden Darstellungen, denen meist noch nichtssagende oder anstößige Unterschriften in Form schlechter Verse beigegeben sind, darf man im Interesse der Sittlichkeit und Aesthetik der Kinder durchaus nicht dulden. Die Stahlfedern, welche in der Schule gebraucht werden, dürfen weder zu hart noch zu spitz sein; am besten ist die sogenannte Alfredsfeder (Mittelsorte). Unter den Federhaltern ist derjenige der geeignetste, welcher lang und leicht und an der Stelle, an welcher er gehalten wird, etwas verdickt ist. Letzteres soll das leichtere Führen des Halters ermöglichen, das bekanntlich zum Schaden der Schrift überall da wegfällt, wo sich die Finger krampfhaft auf einander pressen müssen, um den dünnen Stiel zu fühlen und zu halten.

Da es dem Lehrer niemals gleichgültig sein kann, ob, inwieweit und wie die Eltern den im Obigen aufgestellten Verpflichtungen im Interesse des Schönschreib-Unterrichtes nachkommen, so hat der Lehrer sogleich bei Gelegenheit des Schuleintrittes der Kinder den Eltern die nöthigen Mittheilungen zugehen zu lassen und dann weiterhin durch fast tägliche Revision darauf zu dringen, daß das gesamte Schreibmaterial in der größtmöglichsten Ordnung ist. Um armen Eltern die Ausgaben nicht unnöthigerweise zu erschweren (manche Krämer nehmen an den schlechtesten Schulmaterialien 200 % Gewinn), ist es unter Umständen empfehlenswerth, die Einrichtung zu treffen, daß der jedesmalige Schreiblehrer die nöthigen Schreibmaterialien in bester Qualität zum Engrospreis einkauft und sie im einzelnen ohne allen Vortheil an die Kinder verkauft. In Orten, wo dies Vornehmen unthunlich ist, würde es wenigstens rathsam sein, wenn der Lehrer sich mit den ortsgehörigen Kaufleuten oder Krämern in Verbindung setzte und diesen die Qualität der betreffenden Schulmaterialien genau bezeichnete, damit der Lehrer der Unannehmlichkeit überhoben ist, in seiner Schule funfzehnerlei Federn

und sechzehnerlei Bücher zu haben. Uebereinstimmung in diesen Dingen ist keineswegs eine Sache untergeordneter Art.

Nächst den Eltern muß auch die Schule das Ihrige thun, um das Ziel des Schreibunterrichtes ermöglichen zu helfen. Von sehr großer Wichtigkeit sind hierbei zweckentsprechende Schuleinrichtungen. Wenn in der Schule kein genügendes Licht (das Licht darf nur von der linken Seite einfallen), keine gute schwarze Wandtafel, keine fein geschlemmte Kreide 2c. vorhanden ist; wenn die Schulbänke uud Subsellien nicht eine der Größe der Schüler entsprechende Höhe und Entfernung haben; wenn ferner die Subsellien nicht so weit von einander stehen, daß der Lehrer zwischen denselben hingehen und die Schrift eines jeden Schülers genau überwachen kann: dann läßt sich allerdings nicht erwarten, daß allen Anforderungen, welche das Leben an den Schreibunterricht stellt, entsprochen werden kann.

Sehr wichtige Faktoren zum Gelingen des Schreibzweckes sind sodann die Schüler in ihren Anlagen und in ihrem Verhalten. Die Naturanlagen, auf deren Vorhandensein die Erzielung einer guten Handschrift ruht, sind eine gesunde Hand (gelenk, geschmeidig, bildungsfähig, unverkrüppelt), sowie ein gesundes Auge und ein daraus hervorgehendes richtiges Augenmaß. Zu diesen Naturanlagen müssen sich sodann aber weiterhin ein empfänglicher Sinn für Ordnung und Regelmäßigkeit, Reinlichkeit und Schönheit gesellen, sowie ein guter und fester Wille, der eine gründliche, geregelte und beharrliche Uebung nicht scheut, sondern sich ihr mit Freude und Ausdauer hingibt.

Der wichtigste Faktor ist unbestritten der Lehrer. Ist dieser eine tüchtige Persönlichkeit, dann kann er nicht allein manches gut machen, was die Eltern versäumt haben, sondern er kann auch bei gering befähigten Kindern und mit verhältnißmäßig geringen Mitteln Schätzenswerthes leisten. Ein Stümper oder ein Miethling im Lehrfache wird dagegen, selbst wenn er im Vollbesitze der besten Materialien 2c. wäre, bezugs seiner Leistungen stets unter dem Nullpunkte mäßiger Anforderungen zurückbleiben. Fragen wir uns: Welche Anforderungen sind an einen guten Schreiblehrer zu stellen? — so lautet die Antwort: Ein tüchtiger Schreiblehrer muß die Fähigkeit haben, seine sämtlichen Schüler mit einem Schlage zu übersehen, so daß seinem Blicke selbst die geringste Kleinigkeit nicht entgeht; er muß sodann seinen Schülern ein Muster im Schönschreiben sein und die Fähigkeit besitzen, sein Ziel mit Geschick, Energie und Beharrlichkeit zu verfolgen. Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit, Accuratesse und Sinn für Schönheit müssen ihm eigen sein. Bei aller Freundlichkeit muß er aber eine eiserne Konsequenz behaupten und diese Konsequenz in seiner Disciplin an den Tag legen. Je strenger die Schulzucht und je kürzer das Kommando ist, desto geringer ist der Zeitaufwand und desto größer ist der Gehorsam. Für Schulen, an denen mehrere Lehrer arbeiten, ist es sodann weiterhin unbedingt nothwendig, daß eine Einigung zunächst inbezug auf die Form und den Duktus der Schrift erzielt wird. Wenn der eine Lehrer verwirft, was der andere befohlen hat; wenn der eine lobt,

was jener tadelt; wenn jeder rücksichtslos seine eigenen Wege geht und lediglich und allein seinem subjektiven Ermessen folgt: dann sind allerdings die armen Kinder die Opfer der Lehrerwillkür oder der Lehrereitelkeit.

4. Die allererste Bedingung eines erfolgreichen Zusammenwirkens ist immer die, daß sich alle Lehrer einer Schule hinsichtlich der Schrift im allgemeinen (Duktus) und der einzelnen Schriftformen auf Grund der historischen Entwickelung der Schrift bis ins Kleinste hinein einigen. Wo diese Einigung fehlt, da muß nothwendigerweise auch die Einheit im Charakter der Schulschrift fehlen. Der Duktus der deutschen Kurrentschrift ist nun bekanntlich ein vierfacher. Man unterscheidet nämlich 1) die geradstehende Kanzlei-Kurrentschrift (sächsischer Duktus), 2) die schräge Kanzlei-Kurrentschrift (moderner, rheinischer oder preußischer Duktus), 3) die eckige flüchtige Kurrentschrift, und 4) die sogenannte kaufmännische Kurrentschrift (Hamburger Duktus). Man hat sich selbstverständlich vielfach über die Vorzüge und Mängel der einzelnen Schreibweisen gestritten. Ohne auf eine nähere Kritik der obigen vier Schriftarten einzugehen, wollen wir hier nur mittheilen, daß dem Schreibunterichte unserer Schule derjenige Duktus zugrunde liegt, den die Schlimbach'sche Fibel und die Kerst'schen Vorlegeblätter darstellen (moderner Duktus). Ebenso wichtig, als die Einigung über den Duktus ist aber die Einigung über das beim Schreibunterrichte einzuhaltende Verfahren, über die Schreiblehrmethode. Betrachten wir darum im Folgenden die Methode des Schreibunterrichtes etwas ausführlicher.

5. In früherer Zeit wurde im Schreibunterrichte ein Verfahren gehandhabt, das kaum den Namen einer Methode verdient. Der Schreiblehrer, vulgo Schreibmeister, war gewöhnlich ein Mann, welcher die verschiedensten Schriftarten und Frakturbuchstaben recht schön malen konnte, der aber nicht im Stande war, die Schrift schnell und deutlich hervorzubringen, geschweige denn, daß er die Schüler mit dem Verständnisse der Schreibformen hätte bekannt machen können. Die Schüler schrieben mechanisch und geistlos in Schreibebücher und malten lithographierte Vorschriften bei unrichtiger Arm- und Handlage und fehlerhafter Federhaltung ohne Sinn und Verstand leichtsinnig oder gewissenhaft nach. Von einer geistig-klaren Auffassung war aber ebenso wenig die Rede, wie von Einheit und Disciplin. Der eine Schüler schrieb schnell, der andere langsam; der eine weitläufig, der andere eng; der eine groß und gerade, der andere klein und schief; der eine bekümmerte sich nur um die Kalligraphie und nicht um die Orthographie, der andere bekümmerte sich nur um die Orthographie und nicht um die Kalligraphie, u. s. w. War eine Seite heruntergeschrieben, dann traten die Schüler an den Tisch, an welchem der Lehrer wie angenagelt saß, zeigten dort einzeln ihre Produktionen vor und vertrieben sich die Zeit mit Plaudereien und Neckereien oder im besten Falle mit Faullenzerei. So bestanden die Schreibstunden in einem stummen Vormachen und in einem geistlosen Nachahmen; es war kein Unterrichten,

sondern ein Abrichten, kein Erlernen, sondern ein Anlernen. Der Lehrer war nicht Lehrer, sondern nur ein Arbeitsaustheiler, die Schreibstunden waren keine Arbeits-, sondern Erholungsstunden resp. Uebungen in der Zeitverschwendung oder in der Verschlechterung des Geschmackes. Solchem Unwesen gegenüber sagt Kellner in seinen Aphorismen mit Recht: „Es gibt keinen trostloseren Unterricht in unseren Volksschulen als den nach dem gewöhnlichen Mechanismus ertheilten Unterricht im Schönschreiben."

In diese Unmethode wurde zuerst eine Bresche geschossen, als der englische Schreiblehrer Carstairs 1875 in London vor einem überfüllten Auditorium unter dem Vorsitze hoher Standespersonen Vorträge über sein Schnellschönschreib-Lehrsystem hielt und dabei die Gesetze der Physiologie als die Grundlage seiner Methode aufstellte. Als die Ursache der schlechten Handschrift bezeichnet nämlich Carstairs die künstliche Verkrüppelung oder die unzulängliche Bildung der schreibenden Hand, die Vernachläßigung der nöthigen Uebungen und naturgemäßen Cultur aller beim Schreiben nöthigen Gelenke, Glieder und Organe. Infolge dieser Auffassung fordert er zunächst beim Schreiben eine streng-natürliche Haltung des Körpers (beim ersten Unterrichte Festbinden des Oberkörpers an die Stuhllehne), sodann fleißige systematische Vorübungen und Uebungen des Armes, des Handgelenkes, der Finger, des Elbogengelenkes, des Handwurzelgelenkes, der Federhaltung u. s. w.*) Erst nach solchen Uebungen begann Carstairs das Schreiben einzelner Buchstabentheile in möglichst großer und schwunghafter Form, auf Papier in Folio ohne alle Linien. Vom Taktschreiben wußte Carstairs nichts. Der freie Zug der Hand und der freie Schwung des Armes waren ihm die Hauptsache.

Carstairs erreichte mit seiner Methode ausgezeichnete Erfolge, und die englische Regierung sah sich deshalb veranlaßt, die Einführung der Carstairs'schen Methode in allen Schulen des Landes anzuempfehlen. Diese Maßregel hatte die Folge, daß die neue Schreibmethode sich auch in die Schulen Nordamerikas verbreitete, von da aus nach Frankreich und von da durch einen Schreiblehrer, Namens Andoyr, nach Deutschland kam. Daß man die Carstairs'sche Methode hier die amerikanische Methode nennt, oft sogar die „amerikanische Taktschreibmethode", ist deshalb unrecht, weil sie weder den einen noch den anderen dieser Namen verdient. Die amerikanische Methode ist nichts weiter als die Carstairs'sche Methode; die Carstairs'sche Methode aber hat mit dem Taktschreiben nicht das Mindeste zu schaffen.

Die Taktschreibmethode ist eine spätere Erfindung Nädelins in Stuttgart, Spreuers in Heidelberg, Lövenys in Pest u. m. a. Das Taktschreiben wurde in Deutschland sehr bald in Verbindung mit der Carstairs'schen Methode geübt. Durch diese Verbindung entstanden manche Verbesserungen der Schreibmethode überhaupt. Zunächst hörte der Schreibunterricht auf, Einzelunterricht zu sein, er wurde,

---

*) Die Hände der Schüler wurden durch ein künstlich angelegtes Band (Ligatur) so fest gebunden, daß keine andere als die geforderte Federhaltung möglich war.

was er sein soll und muß, Gesamtunterricht. Sodann wurde durch das gleichzeitige Thun aller Schüler in die bisher so langweiligen Schreibstunden Geist und Leben, Ordnung und Zucht gebracht. Das erziehliche Moment kam mehr und mehr zu seinem Rechte, denn die flüchtigen Schüler wurden durch den Takt zurückgehalten, die trägen aber angespornt. Dazu kam: jeder mußte arbeiten, alle mußten dasselbe thun. Der Lehrer für alle hatte die Kontrole über alle. Leider gingen die Vertreter der Taktschreibmethode sehr bald in einzelnen Bestimmungen auseinander; die einen z. B. wollten, daß der Schüler nur die Grundstriche zähle, die anderen aber, daß nicht allein die Grund-, sondern auch die Haarstriche und die Punkte über den Buchstaben gezählt werden sollten. Die einen verlangten die Bezeichnung „auf, ab“, die andern „1, 2“; die dritten wollten ein gleichmäßiges Fortzählen bis zum Schlusse des Wortes — Strahlendorf in Berlin zählte in der Minute bis zu 220 —; die einen wünschten, daß der Lehrer taktiere oder zähle, die anderen, daß das Zählen gemeinsame Sache der Schüler sei, u. s. w. Mag nun auch durch derartige kleinliche Streitereien manchem Lehrer die Luft am Taktschreiben verleitet worden sein, so steht doch das eine fest, daß der verständige Betrieb der Taktschreibmethode für Unterklassen (2. und 3. Schuljahr) von ganz ausgezeichnetem Werthe ist. Wir empfehlen zu diesem Behufe die Bücher über die Taktschreibmethode von Schöne (Langensalza, Schulbuchhandlung), Ebensperger (Nördlingen, Beck), Neff (Heidelberg 1846) und besonders Rubolsky (Nordhausen).

Als ein weiterer Fortschritt in der Methode des Schreibunterrichtes galt eine Zeit lang das von Strobel empfohlene Ueberziehen blauer oder grüner Buchstabenformen. Von größerem Werthe und von längerer Dauer ist dann weiterhin die Einführung des Liniennetzes gewesen (Hilbard, Zschille, Heckmann 2c.). Die Kinder werden durch ein derartiges Liniennetz, das sich entweder in den Büchern befindet (liniierte Bücher) oder das gesondert gekauft werden kann (Unterlagennetz), gleich von vornherein an Form und Regel gebunden, und lernen sich bewußt werden, was und wie sie zu schreiben haben. Wenn das Liniennetz durch die Menge der Richtungslinien nicht das Auge verwirrt und verdirbt (— ein abschreckendes Beispiel ist die Darmstädter Fibel —), sondern wenn es einfach und schlicht gehalten ist, dann hat es jedenfalls für den ersten Unterricht großen Segen. Das Ebenmaß der Einfachheit und Schönheit wird durch dasselbe wesentlich gefördert; der Schüler wird mittelst desselben dahin gebracht, daß ihm die richtige Gestalt der Buchstaben mit lebendiger mathematisch genauer Anschauung als eine recht verständliche nie verlierbare Vorschrift vor die Seele tritt. Sage niemand, ein Liniennetz sei überflüßig! Das gesündeste Bäumchen wird krumm, wenn ihm der Gärtner keinen Pfahl gibt. Richtig ist es aber, daß das Liniennetz nur in den untersten Klassen zur Anwendung kommen darf, und daß der Schüler nach und nach auf geordnetem Wege an Selbständigkeit gewöhnt werden muß, um dann später auch ohne die Hilfslinien schön zu schreiben.

Jede der im Bisherigen beschriebenen Schreiblehrmethoden hat,

wenn sie am rechten Platze steht und zur rechten Zeit und in der rechten Weise betrieben wird, ihre methodische Berechtigung. Nur würde es als eine Einseitigkeit betrachtet werden müssen, wenn man jetzt, da das Gebiet der Methodik uns offen vorliegt, eine oder die andere Methode ausschließlich betreiben wollte. Es gilt hier, aus allen Methoden das Beste auszuwählen. Das Beste aber, was wir jedem Schreiblehrer zum Behalten empfehlen können, ist ein Dreifaches: a) sorge für scharfe Auffassung der Buchstabenformen; b) halte mit aller Festigkeit auf genaue Nachahmung des richtig Erkannten; c) vernachläßige die rechte Uebung nicht! Um diese drei Sätze dreht sich die ganze neuere Methodik des Schreibunterrichtes. Es ist darum der Mühe werth, sie genauer ins Auge zu fassen.

6. a) Die gründliche Anschauung und scharfe Auffassung der Buchstabenformen ist für den Schüler nicht allein das Erste, sondern auch das Wichtigste. Wenn der Schreibunterricht nicht Anschauungsunterricht ist; wenn dem Schüler nicht das geistige Bild des Buchstabens klar und deutlich vor der Seele steht; wenn der Schüler nicht eine scharfe Erkenntniß der Elemente, aus denen der Buchstabe besteht, erlangt hat: dann fehlt allem Schreibunterrichte der naturgemäße Unterbau. Soll aber die klare und deutliche Auffassung ermöglicht werden, so müssen in der Schulpraxis folgende Thätigkeiten aufeinanderfolgen: α) Der Lehrer hat vor den Augen aller Schüler den Buchstaben schön und deutlich mit Kreide an der schwarzen Wandtafel entstehen zu lassen *); die Schüler müssen ihre ganze Aufmerksamkeit auf das entstehende Vorbild richten. β) Der Lehrer hat sodann den Buchstaben in seine Theile (Elemente) zu zerlegen und die Entstehung eines jeden dieser Theile so schön als möglich darzustellen; nur bei einem deutlichen Wahrnehmen dieser Theile ist eine klare Auffassung der Buchstabenformen möglich. γ) Mit der Zerlegung des Buchstabens in seine Theile geht die Benennung dieser Theile Hand in Hand; wenn das Ding keinen Namen hat, wird es dem Gedächtnisse schwerer behaltbar. δ) Zuletzt folgt die mündliche Beschreibung des klar und vollständig erfaßten Buchstabens, wobei die Schüler anzugeben haben, aus welchen einzelnen Theilen der betreffende einzelne Buchstabe besteht, wie groß jeder dieser Theile im Verhältniß zum anderen ist, welche Entfernung, Höhe, Richtung, Stärke ꝛc. er hat und auf welche Weise die einzelnen Theile mit dem Ganzen verbunden sind. Das einfache, leichtverständliche Gespräch ist hier die zweckmäßigste Lehrform. Der Unterricht ist Klassenunterricht. Das scharf Aufgefaßte und klar Erkannte wird, je nach dem Befehle des Lehrers, bald von einzelnen Schülern, bald von den Schülern einer Bank oder von denen der ganzen Klasse in sprachlich festgestelltem Ausdrucke zur Darstellung gebracht. Zuerst Beschreibung der Buchstabenform angesichts der Vor-

*) „Die Kreide in der Hand des Lehrers spielt beim Schönschreib-Unterrichte eine Hauptrolle.“ L. Hartmanns Methodische Anleitung. Stuttgart, Balser.

zeichnung, dann Beschreibung ohne Anschauung der Vorzeichnung. Wenn somit der Schwerpunkt der gesamten Thätigkeit in dem Vorschreiben des Lehrers liegt, so ist jedenfalls die Erinnerung hier nicht überflüßig, daß der Lehrer sehr nöthig hat, auf ein schönes und deutliches Anschreiben an der schwarzen Wandtafel zu halten, und daß er sich sehr zu hüten hat, durch falsche oder unschöne Schriftzüge das Ideal der Kinder zu zerstören. Erst wenn der Lehrer dem Schüler die Buchstabenform gründlich gezeigt hat und die Schüler das Buchstabenbild in seinen einzelnen Theilen klar erfaßt haben, erst dann wird die zweite Stufe des Unterrichtes betreten:

7. b) Die genaue Nachahmung des klar aufgefaßten Vorbildes. Es entspricht diese Stufenfolge dem Gesetze, daß die Sache dem Zeichen vorausgehen muß, und daß nicht die Uebung der Erkenntniß, sondern die Erkenntniß der Uebung vorausgehen muß. Die Nachahmung des zum Bewußtsein gebrachten Buchstabenbildes kann seitens der Schüler dadurch geschehen, daß diese den Buchstaben in die Luft schreiben, indem sie mit dem Zeigefinger der rechten Hand das an der Wandtafel stehende oder gestandene Buchstabenbild überziehen, — oder auch, daß sie das aufgefaßte Buchstabenbild sofort auf die Schiefertafel oder auf das Papier übertragen. Dabei wird es dem Schüler sehr zustatten kommen, wenn der Lehrer [zuhause] die Wandtafelvorschrift auch ins Buch [des Schülers] vorschreibt, damit die Schüler wenigstens einen Maßstab für die Größe ꝛc. des Buchstabens haben. Erfahrungsmäßig ist das Vorschreiben in die Schreibebücher von ganz gutem Erfolge. Ob und inwieweit freilich das Nachbild des Schülers dem Vorbilde des Lehrers entspricht, hängt von verschiedenen Umständen ab, in erster Linie jedenfalls von dem Grade der geistigen Auffassung des an der Wandtafel dargestellten Buchstabenbildes. Nicht weniger schwer fällt auch der Umstand in die Wagschale, ob und inwieweit die Hand des Schülers befähigt ist, das Nachbild dem Urbild möglichst genau darzustellen. Von Natur hat nämlich die Hand diese Befähigung nicht, und die Kinder sträuben sich darum mit Macht und Gewalt gegen die richtige Federhaltung und gegen manches andere, was ihrer Willkür Zügel anlegt. Es handelt sich also hier zunächst darum, den Arm, die Hand und die Finger in den Dienst des Geistes zu stellen. Der Geist muß der Herr, die Hand muß der Diener des Geistes werden. Zu diesem Behufe müssen dem gesamten Schreibunterrichte (wie schon Carstairs wollte) Vorübungen vorausgehen, die mit dem Schüler so lange und mit so unerbittlicher Beharrlichkeit geübt werden müssen, bis sein Widerstreben gebrochen und ihm die rechte Haltung des Armes, der Hand, der Feder ꝛc. zur zweiten Natur geworden ist. Diese Vorübungen bestehen in Belehrungen und Uebungen im richtigen Sitzen und in der Haltung des Oberkörpers. Das Kind muß beim Schreiben gerade sitzen, nicht vorgebeugt. Die Füße müssen gerade neben einander und fest aufgestellt werden. Die Brust darf weder eingeklemmt sein, noch gegen den Tisch gestemmt werden. Die schiefe Haltung der Schultern muß vermieden werden. Das Auge

muß während des Schreibens sowohl die Vorschrift wie die eigene Schrift übersehen können, ohne daß eine veränderte Haltung des Körpers nöthig wird. Der linke Arm, die Stütze des Körpers, liegt neben der Tischkante und parallel mit derselben auf; die Finger der linken Hand halten die Tafel oder das Schreibebuch fest. Der rechte Arm wird in der Mitte zwischen Elbogen und Handgelenk so aufgelegt, daß er sich leicht von der Linken zur Rechten fortbewegen kann. Der Daumen, der zweite und dritte Finger halten den Stift oder die Feder in der Weise, daß die Finger leicht und etwas gewölbt an demselben anliegen. Der Daumen liegt mäßig gebogen an der linken, der Mittelfinger an der rechten Seite der Feder, der Zeigefinger liegt dagegen in der Richtung des Federspaltes auf der Feder ausgestreckt. Der Mittelfinger liegt der Federspitze am nächsten (3/4 Zoll weit), der Daumen am entferntesten (1½ Zoll weit). Das Kneifen der Feder, bei welchem der Mittelfinger sich unter der Feder befindet und bei welchem die Mitte des Zeigefingers eines spitzen Winkel bildet, ist mit aller Strenge zu verhindern. Der vierte und fünfte Finger werden zurückgezogen. Der auswärtsstehende Federhalter zeigt nach der rechten Schulter, u. s. w.

Auf Erfüllung dieser Forderungen kann nicht frühzeitig und nicht streng genug gehalten werden. Nachtheile für die Handschrift sind außerdem unvermeidlich; noch bedeutender aber sind die Nachtheile für Gesicht, Brust, Unterleib und geraden Wuchs des Schülers. Es ist ein Werk der barmherzigen Liebe, wenn der Lehrer sich in dieser Beziehung der armen Kinder annimmt, und es ist ein Akt der Gewissenlosigkeit, wenn er Rücksichten auf die Gesundheitsverhältnisse der Schüler unbeachtet läßt und nicht mit aller Strenge und aller Festigkeit auf Erfüllung der oben gestellten Forderungen hält. Der Lehrer hat deshalb eine geraume Zeit hindurch jede Stunde mit den im Obigen geforderten Vorübungen zu beginnen. Alles geschehe von der ganzen Klasse zugleich, auf kurze, bestimmte, aber mit Freundlichkeit gegebene Kommandowörter. Auf ein gegebenes Zeichen müssen z. B. die Kinder die vorgeschriebene Körperhaltung annehmen, auf ein zweites die Tafeln oder Bücher in die richtige Lage bringen, auf ein drittes die Hand mit dem Griffel oder der Feder in vorschriftsmäßiger Haltung erheben und erst auf ein viertes die Arbeit beginnen. Auch hier ist und bleibt es Grundsatz: es ist besser, Fehler verhüten, als Fehler bestrafen. So sehr wir in dieser Beziehung die ernsteste Strenge empfehlen, so sehr möchten wir vor der Anwendung der Carstairs'schen Gewaltmittel warnen, nämlich vor dem Anbinden des Körpers an die Subsellienlehne oder der Herstellung einer richtigen Federhaltung durch die Ligatur. Nur die äußersten Nothfälle können derartige Hilfsmittel rechtfertigen.

8. c) Sind die Kinder endlich in den Stand gesetzt, die klar aufgefaßte Buchstabenform langsam und getreu darzustellen, dann erfolgt — als der dritte wesentliche Schreibfaktor im Unterrichte — die konsequente Uebung. Das Schreiben ist eine Fertigkeit und eine Kunst. Zur Fertigkeit gelangt man nur durch bewußte Uebung, und „Kunst"

kömmt her von „können“. Es muß daher jeder Buchstabe so lange geübt werden, bis jeder erforderliche Zug sicher und geläufig, fast unbewußt richtig und mechanisch gut geschrieben werden kann.

9. Das Resultat aller Schreibübungen muß eine feste Handschrift und eine schöne Schnellschrift sein. Die Festigkeit der Handschrift hängt zum großen Theile davon ab, daß der Lehrer nicht allein in den eigentlichen Schreibstunden mit unerbittlicher Beharrlichkeit auf Schönschrift hält, sondern daß er es sich zum Grundsatz macht, daß alles Schreiben (Diktate, Aufsätze 2c.) Schönschreiben sein muß. Läßt der Lehrer das Schönschreiben da außeracht, wo es nicht gerade im Vordergrunde steht, dann entsteht zwischen der specifisch-kalligraphischen und der übrigen Schrift ein förmlicher Kriegszustand, und der Lehrer reißt mit der einen Hand wieder ein, was er mit der anderen aufgebaut hat. Jedenfalls ist es für jeden Lehrer einer tieferen Erwägung werth, woher es wohl kommen mag, daß trotz der vielen Schreibstunden die Schrift derjenigen Schüler, welche etliche Jahre aus der Schule entlassen sind und in dieser Zeit mit Axt und Säge, Hammer und Kelle, Hobel und Meisel, Amboß und Feile, Pflug und Egge, Kochtopf und Scheuereimer umzugehen haben, kaum noch eine Aehnlichkeit mit der früheren Schulschrift hat. Die Festigkeit und die dauernde Sicherheit der Handschrift ist eines der ersten Erfordernisse, welche der Schreibunterricht der Schule erzielen muß. Zu der Festigkeit muß sich sodann eine relative Geschwindigkeit gesellen. Die Schrift verfehlt einen guten Theil ihres Zweckes, wenn der Schüler nicht im Stande ist, sie geläufig handhaben zu können. Das langsame Malen der Schriftzüge kann dem Schüler im Leben nur wenig helfen. Freilich darf die Schnellschrift nicht der Anfangspunkt, sondern muß der Schlußpunkt des Schönschreibunterrichtes sein und es muß die Fertigkeit, schnell zu schreiben, erst dann gepflegt werden, wenn der Schüler bereits eine deutliche und schöne Handschrift erlangt hat. Nichts schadet hier mehr als Verfrühung. Die besudelten Schülerhefte, in denen die Sturmschrittsdiktate den deutlichen Stempel der übergroßen Schnelligkeit und systematischen Schriftverderbniß an sich tragen, sind schlimme Zeugnisse für die pädagogische Bildung und das methodische Geschick des Lehrers. Die Uebungen im eigentlichen Schnellschreiben können also erst in der Oberklasse vorgenommen werden und sind dort so zu betreiben, daß durch allmähliches und beschleunigtes Taktschreiben Fluß und Schwung in die Hand kömmt. Dort wird es sich auch zeigen, welche Charakterschrift der Schüler sich aneignet und welche individuelle Ausprägung seine Handschrift gewinnt. Es ist selbstverständlich, daß sich die Charakterschrift nur innerhalb einer gewissen Grenze bewegen darf und die im Eingange geforderten vier Eigenschaften (Deutlichkeit, Einfachheit, Gefälligkeit und Schönheit) unter allen Umständen haben muß. Uebrigens gibt der individuelle Schriftcharakter, der sich bei den Schülern nach Ueberwindung des mechanischen Theiles der Schrift zeigt, dem Lehrer vielfach Veranlassung zu interessanten psychologischen Beobachtungen! Wir erinnern hier nur an die Eigenthümlichkeit, daß ein Knabe von festem Charakter seine

Schriftzeichen selten ändert, während der Leichtfuß mit seiner Schrift wechselt, wie der Narr mit seiner Kappe. „An der Schrift erkennt man den Mann."

10. Eine sehr wichtige Sache bei allen Schreibübungen ist außer der strammen Schuldisciplin die Korrektur des Lehrers. Daß die Korrektur nothwendig ist, wird wohl kaum bezweifelt werden können; nützlich wird sie aber nur erst dann, wenn sie in rechter Weise betrieben wird, d. h. wenn sie Klassenkorrektur ist, sich also gleichzeitig auf alle Schüler und auf einen und denselben Gegenstand bezieht. Dabei ist festzuhalten: Der Lehrer darf nicht nur die Fehler tadeln, sondern er muß auch dem Schüler zum festen und klaren Bewußtsein seiner Fehler verhelfen und ihm die zweckentsprechende Anleitung zur Verbesserung und zur Verhütung der Fehler geben. Es ist wirklich widerlich, wenn man in den Schreibstunden fort und fort tadeln hört: „Das taugt nichts — das ist geschmiert — das ist gekritzelt — der Buchstabe steht zu steif ꝛc." — Was sollen denn dem Schüler diese Redensarten, wenn er keine Einsicht in seine Fehler bekömmt? Wozu dieser unnütze Gebrauch abgegriffener Redensarten, wenn die schriftsündige Jugend dadurch nicht um einen Deut besser wird? Es ist ein- für allemal wahr, daß ein tüchtiger Lehrer wenig zu tadeln und gar nicht zu prügeln braucht, sondern durch einen klaren Unterricht, durch eiserne Beharrlichkeit, durch stramme Zucht und durch die Macht seines Vorbildes mit wenig Worten viel ausrichten kann. Das rechte Vormachenkönnen ist und bleibt auch im Schreibunterrichte die beste Methode.

11. Nachdem wir im Bisherigen die Grundsätze, die Erfordernisse und die Methode der Schönschrift festgestellt haben, gehen wir im Folgenden zur Aufstellung eines geordneten Lehrplanes für die verschiedenen Klassen unserer Schule und zur Stoffvertheilung über. Bei Aufstellung des folgenden Lehrganges sind 3 Hauptstufen unterschieden: a) die Einübung der deutschen Schrift — Einfachheit und Deutlichkeit; b) die Einübung der lateinischen (englischen) Schrift mit Wiederholung und genauerer Ausführung der deutschen Schrift — Genauigkeit und Bestimmtheit; c) die Aneignung einer gefälligen, fließenden, festen Schrift, wie sie das Leben verlangt — Festigkeit und Geläufigkeit.

Klasse IV. Da wir in dieser Klasse die Sprech=Schreib=Lese=Methode haben, so wird das Schönschreiben mit dem Recht= und Gedankenschreiben zusammen geübt. Besondere Schönschreibstunden gibt es also auf dem Stundenplane dieser Klasse nicht; wohl aber wird gerade hier ein sicherer Grund für den späteren Schreibunterricht gelegt, indem gerade in dieser Klasse die S. 328 entwickelten Gesetze über die Deutlichkeit der Schrift in der Seele des Kindes befestigt und die auf S. 337 geforderten Vorübungen bis zur größtmöglichsten Fertigkeit eingeübt werden müssen. Selbstverständlich wird hier nur die deutsche Schrift und das Schreiben der Ziffern (1, 4, 7; 2, 3, 5; 0, 6, 9, 8) gelehrt. Die Schriftgröße muß vor allem dem Grundsatze der Deutlichkeit entsprechen. Kleine Schrift ist der Tod der Deutlichkeit! Je größer anfangs die Schrift, desto schöner wird sie später! Als ein ausgezeichnetes Mittel für den ersten Schreibunterricht ist das

wiederholte Ueberziehen der auf die Schiefertafel vorgeschriebenen Buchstaben zu empfehlen. Ueber den Schreibstoff und über den Stufengang gibt die „Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes“ von Kehr und Schlimbach (jetzt unter dem Titel: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“ in 5. Auflage erschienen) weitere Auskunft. Indem wir auch hier auf das bereits mehrfach erwähnte Buch hinweisen, bemerken wir nur noch, daß die Kinder dieser Klasse nur auf die Schiefertafel (also nicht ins Schreibebuch) schreiben und daß von dem allerersten Anfange an die richtige Haltung des Stiftes, sowie die Befolgung der übrigen auf S. 337 geforderten Regeln mit aller Festigkeit erstrebt werden muß. Wenn auf irgend einer Klassenstufe, so gilt's gerade hier, im Kleinen treu und im scheinbar Unbedeutenden beharrlich zu sein.

Klasse III. (Wöchentlich 4 Stunden.) Hier bekommen die Kinder zum erstenmale die Feder in die Hand. Der Abstand zwischen dem harten Schieferstifte und der elastischen Stahlfeder ist so groß, daß erst einige Zeit das Schreiben mit trockener Feder geübt werden muß. Sobald die Kinder sich an die Führung der Feder gewöhnt haben, beginnen dann die taktmäßigen Uebungen mit dem Eintauchen der Feder in die Tinte, dem Entfernen der überflüßigen Tinte aus der Feder, dem Weglegen der Feder, u. s. w. u. s. w. Die Vorübungen für die schreibenden Organe (besonders die Federhaltung) müssen mit aller Strenge betrieben werden. Nichts rächt sich so sehr als Nachsicht und Nachläßigkeit! Erst wenn alle Vorübungen beendigt sind und die Schüler wissen, wie sie schreiben sollen, beginnt die Schreibung des deutschen Alphabetes in genetischer Ordnung, zuerst i, e, m, n, u, v, w, r, d, a, ü, o, ä, sodann — l, b, t, k, d, s — sodann j, g, q, y, x, z — zuletzt ſ, h, f, ſt, ß. — Nach der Schreibung eines neuen Buchstabens erfolgt sofort die Verbindung mehrerer zu Silben; namentlich ist nach jeder Gruppe eine mannigfaltige Zusammenstellung von Wörtern nöthig, welche die zuvor geübten Buchstaben enthalten. Dasselbe gilt in Bezug auf das große Alphabet: 1) O, Q, A, G, E; 2) S, T, U, M, V, W, U, R, Y, Z, X; 3) I, F, J(od), C, L, B, K; 4) H, P. — Jede der hier bezeichneten vier Gruppen verlangt besondere Vorübungen (Uebung der Bogen-, Schlingen-, Schlangen-, Flammen- und Wellenlinien ꝛc.). Ein Liniennetz ist nöthig. Mit besonderer Sorgfalt ist in Klasse II das Schreiben nach dem Takte anzubahnen. Der Haarstrich wird mit „zwei“, der Grundstrich mit „eins“ angegeben. Die ganze Klasse muß die einzelnen Takttheile einhalten. Es ist gut, wenn die Kinder selbst zählen (Chorzählen). Kleckse und andere Unreinlichkeiten dürfen in den Büchern nicht vorkommen. Kommen sie vor, dann ist der Lehrer dafür verantwortlich, der das Seine nicht, oder wenigstens nicht ordentlich gethan hat, um derartigen Unziemlichkeiten vorzubeugen*). Es dürfte schließlich noch zu bemerken sein, daß die Sache wesentlich gefördert wird, wenn man in den ersten Wochen des neuen Schuljahres die Zahl der Schreibstunden vermehrt.

In **Klasse II** (wöchentlich 2 Stunden) wird die deutsche Schrift in der Weise fortgesetzt, daß besonders auf richtige Entfernung der Buchstabentheile, der Buchstaben

---

*) Für Klasse III läßt sich auch die andere Art des Taktierens anwenden, nach welcher nur die Grundstriche gezählt werden. Es würden dann zwei Stufen des Taktierens entstehen: I. Stufe. In den unteren Klassen, in denen anfänglich auf die Schiefertafel, dann auf Papier zu schreiben ist, wird jeder Schriftzug mit einem Takttheil bezeichnet. Das Zählen darf nicht zu langsam vor sich gehen und muß mit der sich steigernden Fertigkeit der Schüler im Tempo bewegter werden und so überleiten zur Stufe II. Nachdem auf der I. Stufe die Schwierigkeiten in Beziehung auf Feder- und Körperhaltung und Auffassung der Schriftformen überwunden sind, läßt man die Bezeichnung der schwachen Theile fort und bezeichnet nur die Stärken mit Zahlwörtern. Diese Modifikation macht die Hand leicht, verhindert das zu langsame Schreiben, das Malen, ist nicht so monoton, wie das Zählen auf Stufe I und ermöglicht ein frischeres Fortschreiten. Nur muß man sich hüten, in Schnellschreiben zu verfallen. Vgl. Zietzkie, Der Schreibunterricht in seiner Bedeutung für Erziehung und praktisches Leben, sowie desselben Methodischer Lehrgang des Schreibens.

und der Worte zu achten ist. Auch der Parallelismus und die Proportionalität (die Symmetrie der Schrift) ist sehr zu pflegen. Die Kinder bekommen hier zum ersten Male lithographierte Vorschriften (Volkssprichwörter, Sentenzen; — „goldene Aepfel in silbernen Schalen"). Von den zwei Schreibstunden wird durchschnittlich eine der Befestigung der deutschen, eine Stunde der Erlernung der lateinischen Schrift gewidmet. Im zweiten Halbjahre vorwiegend lateinische Schrift. Auch bei der lateinischen Schrift aber immer erst Vorübungen! Erst nach Durchnahme der Vorübungen folgt dann das kleine Alphabet in folgender Reihenfolge: *i, u, n, m, v, w, c, e, o, a, ſ, z, x, — l, b, t, h, k, d — j, y, q, p, ſ, ſs, f.* Die Einübung der großen Buchstaben erfolgt nach folgenden fünf Gruppen: *O, Q, C, E — V, W, Y — A, N, M — I, J, H, X, K, Z, G — S, L, P, B, R, T, F, D.* Die Ausführung erfolgt genau nach dem Liniennetze. Jeder Buchstabe ist sodann recht vielfach zu verbinden, ehe zu der Einübung eines anderen geschritten wird. Der Maßstab für die Schriftgröße wird am Ende des Schuljahres kleiner genommen. Das Taktschreiben erstreckt sich hier nicht blos auf einzelne Buchstaben, Ziffern (arabische und römische) und Satzzeichen, sondern auch auf Worte und kleine Sätze. Nach und nach wird das Taktschreiben seltener gebraucht; zuletzt erfolgt das Schreiben nach dem Takte in schnellerem Tempo, doch ist der Lehrer vor einer allzu raschen Schnellschrift zu warnen.

Klasse I hat auf dem Stundenplan keine besonderen Schreibstunden mehr. Grundsatz ist, daß jede Schreibstunde eine Schönschreibstunde ist, und daß die Schüler genug Gelegenheit haben, die bisherigen Resultate des Schreibunterrichtes zu ergänzen und zu befestigen. Nur selbstverschuldete Erfahrung kann sich vorreden und einreden, daß in der Oberklasse noch ein für sich bestehender Schreibunterricht nöthig sei. Die Kinder haben bisher circa 400 Stunden Schönschreibunterricht gehabt; sind sie in diesen Schreibstunden wie in allen übrigen Schulstunden vor dem Anschauen und Ueben unrichtiger oder häßlicher Buchstaben sorgfältig bewahrt worden, und hat der Lehrer in allen Stunden darauf gehalten, daß die Schrift gleiche Richtung, Symmetrie, gehörige Entfernung und den nöthigen Fluß und Schwung hat: dann ist schwer zu begreifen, warum in der Oberklasse noch ein besonderer Schreibunterricht ertheilt werden soll. Die gesamten Schul- und Aufsatzbücher dieser Klasse müssen Zeugniß dafür ablegen, ob der Lehrer den Geist der rationellen Schreibmethode erfaßt hat und ob er es versteht, den Unterricht im Schönschreiben in den Dienst anderer Unterrichtsgegenstände zu stellen. Das letztere ist ebenso nothwendig als wichtig. Wenn es der Lehrer dahin gebracht hat, daß die Schüler erst ihren Stolz in der schönen, schwunghaften Schrift der Aufsatzbücher rc. suchen und sich durch edlen Wetteifer darin gegenseitig zu übertreffen suchen, dann ist das Beste erreicht. Wo die Kinder aber gleichgültig gegen die Schönschrift sind, da ist im Unterrichte irgend etwas nicht richtig gewesen. Der Lehrer schaue dann um und in sich; die Schule ist die Photographie des Lehrers!

Literatur.

a) Theoretische Werke: Hertzsprung, Kalligraphie. Berlin, Hempel 3 M. — Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig, Klinkhardt 2 M. — Schopp, Anleitung zum Schön- und Schnellschreiben. Konstanz, Pecht. — Kolb, Die Schule des Taktschreibens. Hannover. — Vgl. auch die auf S. 335 u. 341 d. B. angegebenen Schriften; außerdem: Zschille (Leipzig, Weber), Hirsche (Braunschweig, Leibrock) u. a. m.

b) Vorlagen: Kerst, Vorlagen. Pestalozzi-Verein zu Gotha. — Heinrigs, Schulvorschriften. Köln, Heinrigs. — W. Reinhard, Systematischer Schreibunterricht. Tauberbischofsheim, Lang. — F. Hoffmeyer, Musterschreibhefte. Harburg a. E., Gustav Elkan. 15 Pf. — Henze, Deutsche Preisnational-Handschrift. Neuschönefeld bei Leipzig, Ad. Henze. (Ebendas. 7 Schreibhefte dazu.) — Beumer, Schreibebücher mit Vorschriften. Wesel, A. Bagel. — Zschille, Wandtafeln. Dresden, Adler & Dietze. — Gust. Wille, Deutsches Normal-Alphabet. Wittenberg, Herrosé. — Dasselbe von S. Kerst in Gotha. Gotha, Gläser.

2. Der Unterricht im Freihandzeichnen.

„Von der Wichtigkeit des Unterrichtes in der Zeichenkunst, als Theil der Erziehung betrachtet, kann man sich am besten überzeugen, wenn man bedenkt, daß dem Menschen durch diesen Unterricht eine schöne und edle Erweiterung seines Genusses an der Sinnenwelt zuwächst; das ganze Reich der Formen und Farben schließt sich ihm auf, ein neues Organ wird belebt, die heitersten Begriffe erwachen, er lernt die schöne Natur kennen, sie hochachten, lieben, und sich ihrer erfreuen." Goethe.

1. Man unterscheidet bekanntlich ein Zeichnen mittelst Lineals und Cirkels (Linear- und konstruktives Zeichnen) und ein Zeichnen ohne den Gebrauch dieser Hilfsmittel, bloß mit der Hand und dem Zeichenstifte (freies Zeichnen oder Freihandzeichnen). Das Linearzeichnen ist geometrischer Art und wird demgemäß beim geometrischen Unterrichte gelehrt, geübt und gepflegt; das Freihandzeichnen dagegen erfolgt nach freier Auffassung durch das Auge.

2. Wie sehr die Thätigkeit des Freihandzeichnens die Kinder interessiert, geht schon daraus hervor, daß die kleinen Kinder bereits vor dem schulpflichtigen Alter für ihr Leben gern malen, und daß dann später für alle schulpflichtigen Kinder das Zeichnen eine der liebsten Beschäftigungen ist und bleibt. Wir haben allen Grund, dieses Interesse der Kinder mit Freuden zu begrüßen und den kindlichen Bildungstrieb recht sorglich zum Ziele hinzuleiten, das der Freihandzeichen-Unterricht erstreben soll. In letzterer Beziehung ist es zwar nicht zu unterschätzen, daß das Freihandzeichnen fördernd in den Dienst anderer Unterrichtsgegenstände eingreift (Naturgeschichte, Geographie, Geometrie 2c.), sowie daß die spätere Lebensstellung der Schüler in allen Gewerben eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen beansprucht: allein ungleich wichtiger als diese Nützlichkeitsrücksichten ist unbestritten der Umstand, daß das Zeichnen eines der fruchtbarsten Bildungsmittel des Geistes ist. Wir erinnern in dieser Beziehung nur daran, daß dem kindlichen Sinne durch klares Auffassen der Dinge die Fülle der Körperwelt nach Gestalt, Grenze, Größe, Farbe und anderen Eigenthümlichkeiten erschlossen und dadurch der Geist mit einer Menge neuer Vorstellungen bereichert wird; daß ferner durch das Vorführen und Wiedererzeugen schöner Formen das Wohlgefallen am Schönen geweckt, der ästhetische Sinn der Schüler in sehr fördersamer Weise gebildet wird und daß Reinlichkeit, Ordnung, Regelmäßigkeit, Genauigkeit, Sauberkeit 2c. die Früchte sind, die am Baume eines erziehlichen Zeichenunterrichtes wachsen. Fassen wir das Gesagte zusammen, so bezweckt der Zeichenunterricht: Bildung des Auges und der Hand; Weckung und Belebung des Sinnes für das Geordnete, Reinliche und Schöne; Verständniß und Würdigung des Darstellungswerthen im Gebiete der Kunst, der Natur und des Gewerblebens oder der äußeren Umgebung nach dem Ganzen und nach den Theilen (Beziehung zur Formen- und Größenlehre) und selbständiges Erfassen des Schönen und Nützlichen (Weckung und Richtung des Erfindungsvermögens, Befruchtung der Phantasie und technische Gewandtheit).

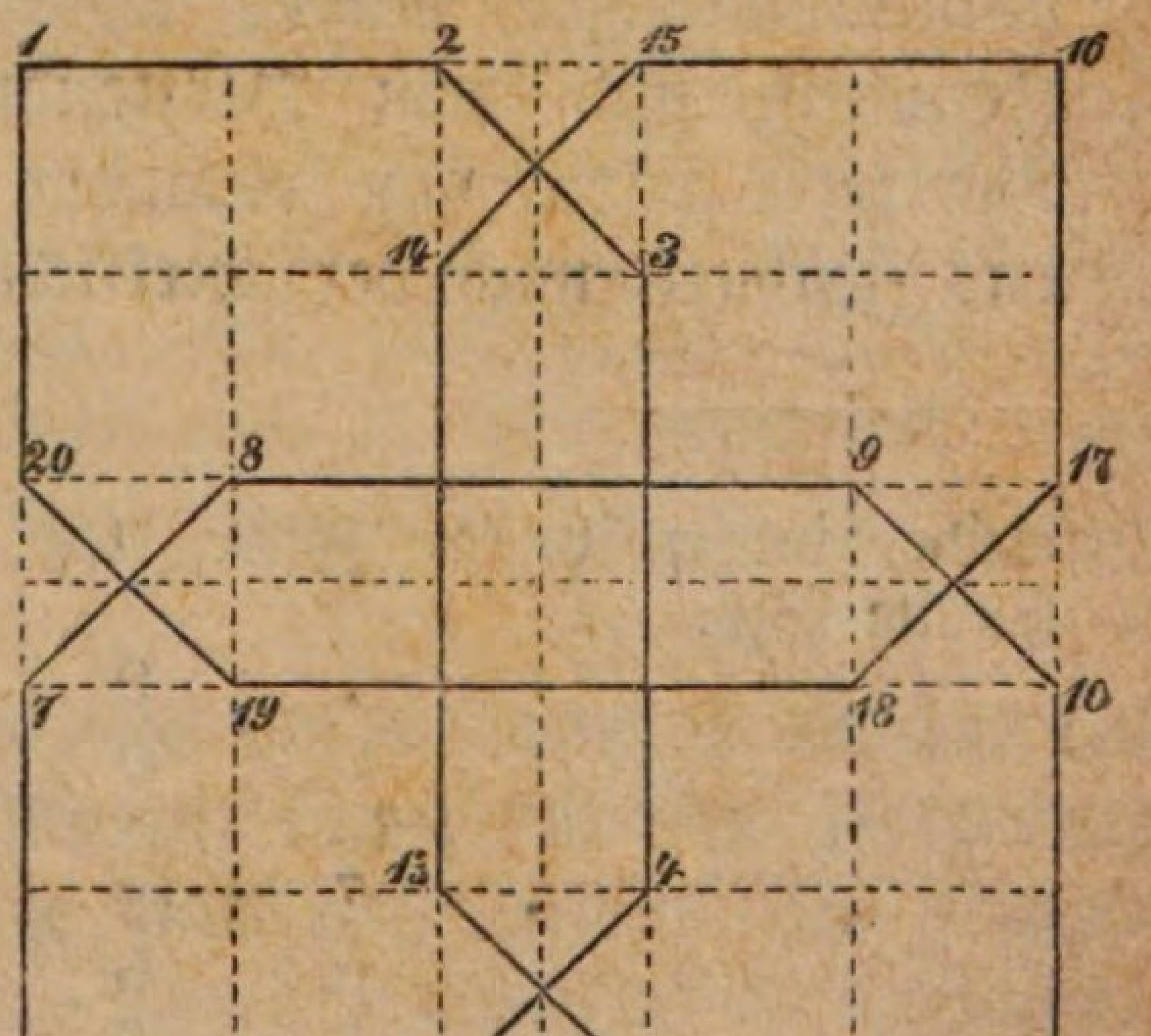
3. Der Zeichenunterricht hat sein Bürgerrecht in der Volksschule erst durch Pestalozzi erworben. Bevor dieser Großmeister der Pädagogik das Gebäude des Schulunterrichtes auf die drei Grundpfeiler „Wort, Form und Zahl" aufbaute, war von einem Zeichenunterrichte in der Volksschule so gut als nicht die Rede. Erst als durch die Unterdrückung Napoleons I. das deutsche Volk zur Erkenntniß kam, daß es mit der Jugend anders und besser werden müsse, wenn es mit dem Volke anders und besser werden solle, erst seit dieser Zeit gewann die Volksschule das Interesse der Nation, und das Wort begeisterter Pädagogen fand im deutschen Volke eine gute Stätte. Allein in jener Zeit der jungen Begeisterung war es auch leicht erklärlich, daß sich in das Wahre und Schöne der Idee viel Unreifes und Trübes mischte, und daß es einer geraumen Zeit bedurfte, ehe sich die Ansichten vollständig klärten. Das war jedenfalls ein großer Fehler, daß man auf einmal an die Volksschule übergroße Ansprüche stellte und riesige Erwartungen von ihr hatte; daß man Künstler und Gelehrte in ihr zu bilden suchte und dabei — ganz im Gegensatze zu Pestalozzi — die allgemeine Menschenbildung vergaß. Wie in den meisten Lehrfächern, so wurden auch im Zeichenunterrichte die Forderungen überspannt; man wollte alles auf einmal und erreichte deshalb — nichts. Als dann das erste Feuer der Begeisterung verlodert war, trat die Reaktion um so energischer hervor, und im Zeichenunterrichte war nach der Uebergründlichkeit der Formenlehre das mechanische Nachzeichnen, Abstechen, Durchpausen vorgelegter Bilderchen der Anfang des Endes, bis endlich die Unfähigkeit oder die Bequemlichkeit der jenesmaligen Volksschullehrer es dahin brachte, daß in den meisten Dorfschulen gar nicht mehr gezeichnet wurde und das Zeichnen höchstens noch als Luxus im Hausrathe höherer Bürgerschulen einige Geltung behielt.

Das Verdienst, den Zeichenunterricht wieder in Gang gebracht zu haben, gebürt den Pädagogen C. L. Franke, Hippius, A. Lüben, F. Otto, Professor Weishaupt, Herdtle, Domschke u. m. a. Trotz der nicht zu unterschätzenden Verdienste dieser Männer herrscht aber im ganzen genommen in den verschiedenen Schulen in Betreff des Zeichenunterrichtes nur wenig Uebereinstimmung in Bezug auf Methode, Lehrgang und Stoffvertheilung. Die einen wollen den Freihandzeichen-Unterricht auf dem Grunde einer elementar gehaltenen Formenlehre aufgebaut haben (das Schiefertafelzeichnen von Lindig in Eilenburg); die anderen wollen einen Kursus im Linearzeichnen vorausgeschickt haben, um durch die Benutzung des Lineals und Cirkels die Kinder in den Stand zu setzen, wirklich saubere und schöne Zeichnungen zustande zu bringen und an ihnen eine richtige Anschauung der Linien und den Maßstab zur Beurtheilung der später aus freier Hand zu zeichnenden sich zu verschaffen, die dritten wollen das sogenannte Netzzeichnen kultiviert wissen, die vierten verlangen sofort Vorlegeblätter angewendet zu wissen, und zwar so, daß die Schüler mit der Stigmographie (die Vorlage ist im Schülerbuche durch Hilfspunkte angedeutet) beginnen, dann zum freien Nachzeichnen übergehen und mit einem proportionalen

Vergrößern oder *Verkleinern* der nachzuzeichnenden Vorlage enden. Andere wieder verwerfen das Vorlagewesen ganz und gar; sie sagen, es sei ein methodisches Unwesen, nicht allein wegen der Betrügereien, die dabei vorkommen (Durchpausen — Fensterbilder!), sondern auch wegen des Mangels an jeglicher Methode. Meist — sagt man — entscheide über die Auswahl und Stufenfolge der Vorlagen der Zufall; heute bekomme der Schüler ein Dreieck, morgen eine Schlange, übermorgen eine Hausthür und das nächste Mal eine Kuh, einen Blumenkranz oder ein menschliches Antlitz ꝛc. Daher kömmt es, daß andere den *Wandvorlagen* den Vorzug gegeben haben, bei denen das Augenmaß nach freier Auffassung gebildet wird, der Schüler zu einer proportionalen Verkleinerung der Wandtafel gezwungen ist, der Zeichenunterricht stufenmäßig ertheilt wird und (bei einer gemeinsamen Vorlage) zu einem Gesamtunterrichte werden kann. Andere dagegen verwerfen auch den Unterricht nach Wandtafeln und fordern, daß die Vorlage vom Lehrer an der *Schultafel* angezeichnet werde, weil dadurch der Schüler die genetische Entstehung der Zeichnung und damit zugleich auch die Art und Weise ihrer Ausführung kennen lerne. Mit Recht beruft man sich dabei auf die Erfahrung, daß die Kinder mehr lernen, wenn sie *zeichnen* sehen, als wenn sie nur Gezeichnetes sehen. Inzwischen hat der dabei aufgetauchte Vorwurf, daß das Vorzeichnen ein unnöthiger und unverantwortlicher Zeitraub sei, andere darauf geführt, die Vorlage nur *theilweise* anzuzeichnen und die Ergänzung dem *Schüler* zu überlassen. Man hat gehofft, auf diesem Wege den Erfindungstrieb der Schüler anzuregen und durch das Zeichnen in veränderter Stellung des Originals dem sogenannten *Gedächtnißzeichnen* fruchtbar vorzuarbeiten. Letzteres haben andere dadurch zu erreichen gesucht, daß sie von vornherein jede Hand- und Wandvorlage verpönten und statt der äußeren Vorlagen das sogenannte *Diktatzeichnen* einführten *).

---

*) *Weishaupt* gibt in seiner „Theorie und Praxis des Zeichenunterrichtes“ S. 15 folgendes Beispiel für das Diktat einer Figur zur Uebung von Senk- und Wagrechten:



Zeichnet: a) den Mittelpunkt eures Blattes, b) eine Senk- und Wagerechte, und macht nach Längenwahl die Winkelarme gleich, c) zeichnet durch die gewonnenen Endpunkte ein Quadrat mittelst senk- und wagerechter Linien, d) zerlegt dessen Seiten in 5 gleiche Theile, e) verbindet die sich entgegenstehenden Punkte der parallelen Seiten durch blasse gerade Linien. — Frage: Was habt ihr gezeichnet? Antwort: Ein Quadrat. Frage: Wieviel wagerecht stehende Reihen von Winkelpunkten zählt ihr? Antwort: 6 Reihen. Frage: Wieviel solcher Punkte in jeder Reihe? Antwort: 6 Punkte. — Beziffert die Punkte dieser Reihen von links nach rechts, wie ich euch diktieren werde; beginnt mit der obersten

Die bisherigen Verfahrungsweisen stimmen insgesamt darin überein, daß das planimetrische Zeichnen in erste Linie zu stellen sei. Den Vertretern dieser Richtung hat sich aber eine andere Partei gegenübergestellt, welche alles Kopieren nach Hand- oder Wandvorlagen verwirft und dagegen mit dem Zeichnen plastischer Formen (perspektivisches Zeichnen) angefangen haben will. Die Vertreter und Anhänger dieser Richtung berufen sich dabei auf den Umstand, daß es für einen Handwerker nicht den mindesten Nutzen habe, wenn er ein schönes Bildchen mechanisch kopieren oder eine Lithographie, die man in einem Buchhändlerladen für ein Geringes besser kaufe, abzeichnen lerne. Das Abzeichnen nach Vorlagen — sagt man — sei Zeitverschwendung, denn der Schüler könne dann seine Kunst weder in der freien Natur, noch in seinem Handwerke verwerthen. Der Handwerksbursche in der Fremde sei nicht im Stande, ein Musterstück (etwa ein Gebäude) nach der Natur aufzunehmen, auch wenn er in der Zeichenstunde die kunstvollsten Lithographien abgezeichnet habe. Es ist auch für die Geistesbildung überhaupt bedenklich, wenn der Zeichenunterricht nur ein Abzeichnen nach Vorlagen und nicht ein Nachzeichnen der wirklichen Natur erstrebe, denn die geistige Thätigkeit des Schülers werde nur dann geübt, wenn der Schüler seine Aufmerksamkeit auf die Form wirklicher Dinge richte und dadurch Lust und Liebe zum Zeichnen erhalte. Dazu komme endlich noch der Umstand, daß nur das Zeichnen nach der Natur dem Begriffe „Zeichnen" entspreche; denn Zeichnen heiße doch nichts anderes, als einen wirklichen oder als wirklich gedachten Gegenstand auf einer Ebene darstellen. Das sei es, was jeder Schüler im Zeichenunterrichte lernen solle; aber das sei es, was die meisten durch das taglöhnerartige Kopieren der Vorlagen nicht lernten.

Wir haben die entgegenstehenden Ansichten hier ganz objektiv aufgeführt, damit sich der Leser selbst ein Urtheil über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der entgegenstehenden Behauptungen bilde. Wir wollen hier nur noch hinzufügen, daß die beiden Hauptvertreter des perspektivischen Zeichnens (Peter Schmid in Berlin und die Gebrüder Dupuis in Paris) darin übereinstimmen, daß der Zeichenunterricht damit anfangen müsse, womit man sonst aufhört, nämlich mit der Kenntniß und dem Verständniß der Perspektive; daß aber beide Vertreter darin von einander abweichen, daß Peter Schmid mehr das Zeichnen nach der wirklichen Natur, die Gebrüder Dupuis dagegen

---

Reihe, indem ihr die Ziffer blaß, aber deutlich geschrieben, etwas rechts über die Punkte setzt:

1	0	2	15	0	16
0	0	14	3	0	0
20	8	0	0	9	17
7	19	0	0	18	10
0	0	13	4	0	0
6	0	5	12	0	11

Nun verbindet die Punkte mittelst reinlicher gerader Linien nach der Reihenfolge der Ziffern, und löscht die letzteren nebst dem Quadratnetz aus.

mehr das Zeichnen nach Modellen (Dupuis'sche Drahtfiguren und Gipsmodelle) betonen.

Man sieht aus diesen kurzen Andeutungen, daß auf dem Gebiete der Methodik des Zeichenunterrichtes kein Stillstand und nicht die Uebereinstimmung herrscht, die manche voraussetzen. Recht anschaulich sind die verschiedenen Entwickelungsstadien des Zeichenunterrichtes dargestellt von H. Weishaupt („Die Therie und Praxis des Zeichenunterrichtes"; Weimar, bei Bernhardt Fr. Voigt, 1867). Auch Troschels Monatsblätter (Berlin) geben beachtenswerthen Stoff.

4. Legt man sich die Frage vor: Welche der oben genannten Methoden ist diejenige, welche sich für die Volksschule eignet? — so ist die Antwort unbestimmter Art. Nach unserem Dafürhalten hat jede der oben genannten Methoden für die Volksschule ihre Berechtigung. Unbrauchbar wird sie nur dann, wenn man sie einseitig (exklusiv) betreibt oder sie an der unrechten Stelle anwendet. So ist z. B. das sogenannte Netzzeichnen (Schmidt in Weimar) ein recht schöner Anfang des primitiven Zeichenunterrichtes; sobald man aber das Netzzeichnen (gleich dem Netzschreiben) zum Princip für den gesamten Zeichenunterricht erheben wollte, würde die Sache einseitig und damit falsch sein. Ebenso haben die Wandtafeln Berechtigung; allein diese Berechtigung kann sich nur dann behaupten, wenn der Lehrer die Wandtafeln für eine bestimmte Stufe und zu einem bestimmten Zwecke des Zeichenunterrichtes benutzt und durch Vorzeichnen an der Schultafel mindestens einzelne Theile der Wandvorlagen verdeutlicht. Sobald der gesamte Unterricht nach Wandvorlagen ertheilt und diesem Principe zuliebe jedes andere Vorlegeblatt verbannt wird, ist die Sache einseitig und damit verkehrt. Berechtigt ist auch das perspektivische Zeichnen; nur muß vorausgesetzt werden, daß man es nicht zum Ausgangspunkt des Zeichenunterrichtes macht, sondern als Ziel desselben hinstellt.

Genug, es hat jedes Verfahren seine Berechtigung, vorausgesetzt, daß es am rechten Orte, zur rechten Zeit, in rechter Weise und — was die Hauptsache ist — von einem rechten und tüchtigen Lehrer gehandhabt wird. Das Gedeihen eines Unterrichtes ist ja überhaupt niemals von einem Systeme an sich, sondern stets von der rationellen Anwendung und Durchführung desselben abhängig. Der Schwerpunkt des Ganzen liegt also immer und allezeit im Lehrer. Derjenige Lehrer wird darum die beste Methode haben, der es versteht, mit praktischem Blicke von jeder Methode das Passendste auszuwählen und es den gegebenen Umständen resp. der Natur des Kindes gemäß in zweckmäßiger Weise zur Anwendung zu bringen.

5. Nachdem wir im Bisherigen gezeigt haben, was in Sachen des Zeichenunterrichtes zu thun und zu lassen ist, fügen wir im Folgenden für junge Lehrer noch einige Rathschläge aus der Praxis des Schullebens bei.

a) Sorge in der Zeichenstunde vor allem für strenge Ordnung und stramme Disciplin. Wenn im Zeichenunterrichte

nicht alles bis ins Kleinste bestimmt und bis ins Genaueste geregelt ist, dann ist etwas Rechtes zu leisten unmöglich. Sorgt der Lehrer nicht für stramme Ordnung, dann faseln, träumen, schmieren, plaudern, wischen die Schüler, und der Lehrer muß zu viel tadeln und strafen. Dem Zeichenunterrichte wird dadurch viele Zeit abgeschwatzt und der Schüler verliert die Lust und Liebe zur Sache. Das Erste, was der Lehrer beim Zeichenunterrichte fordern muß, ist die rechte Haltung des Körpers. Wir verweisen hier auf das im Schreibunterrichte S. 338 Gesagte. Sodann ist nothwendig, daß der Lehrer auf gutes Zeichenmaterial hält. Was zunächst die Bleistifte anlangt, so müssen harte Stifte vermieden werden. Der Stift muß weich sein, damit der Schüler gleich im Anfange sich daran gewöhne, mit leichtem Stifte milde und schöne Striche zu machen (Faber Nr. 2). Starkes Aufdrücken darf nie geduldet werden. Alle Striche müssen fein und weich sein! Kurze Stifte dürfen nicht geduldet werden, und es sind deshalb nöthigenfalls Stifthalter einzuführen. Das Spitzen des Stiftes darf, um Unreinlichkeit zu verhüten, nicht während der Stunde geschehen, sondern ist vor Beginn des Unterrichtes vorzunehmen. Das Zeichenheft muß rein und unzerknittert erhalten werden, das Papier darf nicht glatt, muß aber weiß und fest sein. Aller Luxus bleibe fern — man kann auch mit den einfachsten Mitteln Tüchtiges leisten! Als Handunterlage muß der Schüler ein Stück reines Papier haben, damit das Zeichenbuch vor jedwedem Schmutze behütet werde. Ein in Papier gewickeltes Stück Gummi elasticum darf dem Schüler nicht fehlen, doch soll er es so wenig als möglich benutzen. Gegen den zu häufigen Gebrauch des Gummis ist mit aller Entschiedenheit anzukämpfen, denn das vielfache Wischen ist nicht allein ein eklatantes Zeichen des Leichtsinnes oder des Mangels an elementarischer Methode, sondern auch der Hauptgrund zur Unreinlichkeit der Zeichenhefte. Ein unreinliches Zeichenheft ist das stärkste Armuthszeugniß der Disciplin des Lehrers. Reinlichkeit dagegen ist mehr werth als große Leistungen. Jede Zeichenstunde hat darum mit einer Revision des Zeichenmaterials zu beginnen.

b) Gehe den Schülern in allem mit einem guten Beispiele voran! Zeichne die Zeichnung an die Wandtafel so schön als möglich, damit der Schüler Veranlassung erhält, ein schönes Nachbild zu liefern. Zeichne die Vorlage an die schwarze Wandtafel so, daß alle Schüler deine Handbewegungen sehen können und die nothwendigen Anschauungen über alle beim Zeichnen anzuwendenden Vortheile bekommen. Einer dieser Vortheile besteht z. B. darin, daß beim Zeichnen von Linien, deren End- und Zwischenpunkte man zuvor bestimmt hat, zuerst die Richtung von einem Punkte zum anderen in der Luft, unmittelbar über der Zeichenfläche gezeigt wird und daß dann in dieser Richtung und zwar in kleineren Absätzen eine Spur der Linie gebildet wird, welche schließlich kräftig auszuzeichnen ist. Sorge überhaupt dafür, daß deine Tafelzeichnung scharfe und reine Umrisse (Konturen) habe, und daß die Sauberkeit und Genauigkeit deiner Arbeit dem Urtheile des Schülers nichts zu wünschen übrig läßt. Feine und zarte Striche sind

beim Zeichenunterrichte der Volksschule die Hauptsache, nicht das Tuschen, nicht die Benutzung der Sepia, nicht das Malen mit bunten Farben, nicht das Schattieren (mit dem Wischer) u. dgl. m. Fühlst du dich zu schwach, diese Bedingungen zu erfüllen, dann ziehe die Figur mit kaum sichtbaren Strichen mit Hilfe der Kreide und des Lineals vor der Stunde an die Wandtafel, damit du dann in der Stunde vor Beschämung bewahrt bleibest.

c) Was du an die Wandtafel gezeichnet hast und was der Schüler nachzeichnen soll, muß nicht allein anschaulich, erkennbar und praktisch durchführbar sein, sondern muß auch den Schülern, ehe sie ihre Arbeit beginnen, behufs scharfer Auffassung und fester Aneignung gehörig erklärt werden. Kinder wollen zunächst wissen, was sie zeichnen, und es haben darum zunächst nur die Bilder wirklicher Dinge Interesse für sie. Das Bild einer Schiefertafel, eines Spiegels, einer Wetterfahne, eines Kreuzes u. s. w. hat für den Schüler mehr Interesse als irgend ein Gedankending, dem die Wirklichkeit fehlt. Diese Thatsache sei dein Rathgeber bei der Wahl der Vorlagen! Wenn du selbst nicht weißt, was das Bild bedeuten soll, dann lege die Vorlage unbenutzt beiseite.

Die deutliche Auffassung eines Dinges wird bekanntlich dadurch erzielt, daß man sich der Theile des Dinges klar bewußt wird. Ehe eine Figur gezeichnet wird, müssen sie die Schüler in allen ihren Theilen und Verhältnissen kennen. Hast du darum z. B. ein Blatt angezeichnet, so hast du den Schülern nicht allein zu sagen (sie zu fragen, was für ein Blatt es ist, Erdbeerblatt, Ahorn ꝛc.), sondern auch welche Grundformen es hat (Dreieck, Viereck), wie die Hauptrippen laufen, wie die Richtung, Länge und Stärke, Stiele, wie der Rand des Blattes beschaffen ist ꝛc. Ist die Vorzeichnung nach Sache und Form erläutert, dann ist der Schüler in den Stand gesetzt, das Bild richtig aufzufassen, festzuhalten und darzustellen. Erst dann darf das Nachzeichnen beginnen. Die beste Methode des Zeichnens ist immer die, welche die Entwickelung der Denkkraft am meisten anregt und die gleichmäßige Ausbildung der Erkenntniß, des Augenmaßes und des Darstellungstalentes zum Ziele hat. Unter allen Umständen hat darum der Lehrer zur Erreichung dieser Zwecke darauf zu sehen, daß sein Unterricht im Zeichnen anschaulich und lückenlos sei. Nicht die Schwierigkeit der Zeichnung, sondern die Sicherheit des Gelingens ist die Hauptsache.

d) Während die Schüler zeichnen, hat sie der Lehrer so scharf als möglich zu beobachten und zu überwachen. Als Korrektor muß er allezeit auf dem Platze sein. So außerordentlich wichtig die Korrektur des Lehrers ist, so schwierig ist es, dafür specielle Anweisungen zu geben; hier ist das taktvolle und humane Wesen des Pädagogen die Hauptsache. Nur dreierlei wollen wir hier kurz wiederholen: α) Korrigiere so wenig als möglich selbst, sondern leite die Schüler zur Korrektur an. Nicht die schriftliche, sondern die mündliche Korrektur ist die Hauptsache. β) Suche deine Freude nicht am

Bekritteln der Fehler, sondern am Verhüten derselben. γ) Erkenne auch schwache Leistungen lobend an; denn Fleiß und guter Wille sind oft mehr werth als hervorragende Talente. Das schonungslose Durchstreichen übelgerathener Zeichnungen ist eine Schändung der Zeichenbücher und eine Barbarei des Lehrers. Die Klassenkorrektur verdient den Vorzug vor der Einzelkorrektur! Freundlichkeit herrsche in allem! Bei der öffentlichen Prüfung sind nicht allein die Zeichenhefte vorzulegen, sondern es hat auch der Lehrer eine öffentliche Prüfung im Zeichnen zu veranstalten (eine Zeichnung von den Schülern ausführen zu lassen). Das Wort Hentschels: „Die Schule erziehe durch das Zeichnen die Kinder nicht zur Lüge, d. h. die Zeichnungen seien vom Schüler, nicht vom Lehrer, oder von seinem Gehilfen gemacht" — wird dann seine Beurtheilung finden.

Zum Schlusse noch eins. Die vorstehenden Regeln sind aus der Praxis des Schullebens, nicht aus der Werkstätte des Künstlers hervorgegangen. Da kann es denn leicht kommen, daß der Künstler und der Schulmann nicht mit einander einverstanden sind. Höre darum den Rath eines berühmten Zeichners (Hippius): „Lieber Lehrer, gehe besonnen deinen Weg und laß dich durch Künstler nicht irre machen, denn Lehrer und Künstler verstehen sich selten. Der wahre Maler ist am glücklichsten, wenn er malt, der wahre Lehrer aber am glücklichsten, wenn er lehrt. Künstler bilden von außen herein durch ihr Können; Lehrer bilden von innen heraus durch ihr Wissen. Jener erlangt lauten Ruhm, dieser erlangt stillen Segen. Der Lohn deiner Lehrerarbeit aber sei nicht der Künstlerbeifall, sondern der Geistesgewinn und die Seelenfreude deiner Schüler!"

Lehrplan für den Zeichenunterricht.

Von der Thatsache ausgehend, daß das Ziel des volksschulmäßigen Zeichenunterrichtes die Ausbildung des Schönheitssinnes ist, und daß als das wichtigste Mittel zur Erreichung dieses Zieles die Uebung des Auges betrachtet werden muß, empfiehlt es sich, in jeder Stunde für die Uebung des Auges mindestens 10 Minuten zu verwenden (zur Abschätzung von Entfernungen und zur Beurtheilung der Richtungen).

Unter der Leitung des geübten Auges folgen dann die Uebungen der Hand, welche um so schneller fortschreiten, je sicherer das Auge geübt ist. Der Plan für den Zeichenunterricht wird sich demgemäß immer auf die Uebungen des Auges und der Hand zu gründen haben.

I. Uebungen des Auges.

1. Prüfung und Abschätzung von Entfernungen. — Punkte und Linien in gleichen und ungleichen Entfernungen. Die Seiten der Flächen und die Kanten verschiedener Körper.
2. Prüfung und Beurtheilung der Richtungen. — Punkte, Linien, Seiten und Kanten in senkrechter, wagerechter und schiefer Lage. — Senkrechte, wagerechte und schiefe Linien, Seiten und Kanten in gleicher und verschiedener Lage. — Krumme Linien in verschiedenen Lagen.
3. Prüfung und Abschätzung der Größenverhältnisse zweier und mehrerer Flächen mit geraden und krummen Seiten.

Es ist natürlich, daß diese Uebungen dem Grade der Gewandtheit der Zeichner anzupassen sind. — Zu diesen Uebungen sind Wandtafeln, Dupuis'sche Drahtnetze und Holz- oder Gipskörper zu verwenden.

II. Uebungen der Hand.

a. Gerade Linien.

1. Darstellung von geraden Linien mit Hilfe des Lineals. — Senkrechte, wagerechte, schiefe, divergierende und konvergierende Linien. Gleichschenklige und ungleichschenklige, rechte, spitze und stumpfe Winkel. — Rechte, spitz- und stumpfwinklige, gleichseitige, ungleichseitige und gleichschenklige Dreiecke. — Quadrat, Rechteck, Rhombus, Rhomboid, Trapez und Trapezoid. — Regelmäßige und unregelmäßige Fünf-, Sechs-, Sieben-, Acht-, Zwölf- und Sechzehnecke. — Zusammenstellung der vorerwähnten Linien, Winkel und Figuren zur Darstellung der Umrisse von den einfachsten Gegenständen aus den verschiedensten Gebieten des Lebens. Einfache Ornamente. Krystallographische Netze.
2. Darstellung von geraden Linien unter Anwendung punktierter Hilfslinien. Wie 1.
3. Darstellung von geraden Linien ohne Anwendung von Hilfsmitteln. Wie 1. — Maß und Lineal sind nur bei der Korrektur zu verwenden.

b. Krumme Linien.

1. Darstellung krummer Linien mit Hilfe des Cirkels. — Kleine Kreisbogen mit der Oeffnung nach verschiedenen Richtungen. — Größere Kreisbogen. — Zusammenstellung mehrerer Kreisbogen: Umriß der bikonvexen Linse, Wellenlinie, einfache Blattformen. — Halbkreise von verschiedener Größe. — Zusammenstellung der Halbkreise: Schlangenlinie, Schneckenlinie und Spirallinie. Kreise von verschiedener Größe. Koncentrische und excentrische Kreise. Zusammenstellung der Halbkreise, Bogen, Kreise und der übrigen krummen Linien zu einfachen Rosetten. — Einfachere Ornamente, Ellipse, Eilinien, Parabel und Hyperbel. — Zusammenstellung der vorerwähnten Linien zu Umrissen verschiedener Gegenstände. — Schwierige Ornamente.
2. Darstellung von krummen Linien mit Anwendung punktierter Linien. Wie 1.
3. Darstellung krummer Linien ohne Hilfsmittel. Wie 1. — Nur zur Korrektur werden Maß und Cirkel gebraucht.

c. Gemischte Linien.

Gerade und krumme Linien werden zur Darstellung schwieriger Formen verbunden. — Maschinentheile, Gefäße, Feld-, Garten-, Haus- und Küchengeräthe. Elemente des Situationszeichens. Horizontale Grenzen eines Gebietes, Kunststraßen, Eisenbahnlinien, Flüsse, Seen, Wald, Wiese, Bruch 2c. — Menschliche und thierische Körperformen. — Pflanzenformen. — Baumschlag in Konturen.

Zu benutzen sind dabei eine Auswahl Vorlagen aus Tretau (Der kleine Zeichner), aus Domschke, Hermes, Julien, die Wandvorlagen von Herdtle u. a. m.

Literatur.

a. Ueber die Theorie, resp. Methode des Zeichenunterrichtes.

Dr. Fr. Ottos Pädagogische Zeichenlehre. Neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Rein. Weimar, Böhlau. 1 M. 50 Pf. — Lüben, Anleitung zum ersten Zeichenunterricht. Halle, Gesenius. 2 M. 40 Pf. — Domschke, Wegweiser für den praktischen Unterricht. Berlin. 22 M. 50 Pf. — Troschel, Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichtes. Berlin. Jährlich 9 M. — Dr. P. Bergmann, Die Schule des Zeichnens. Leipzig. — Th. Flinzer, Einige Worte über den jetzigen Zeichenunterricht. Chemnitz. 75 Pf. — Weishaupt, Theorie und Praxis des Zeichenunterrichtes. Weimar. 1 M. 80 Pf. — C. Weiß, Elemente des Zeichnens mit freier Hand. Wien. 3 M. — B. Lößner, Der Zeichenunterricht. — Ettig, Der pädagogische Zeichenunterricht in der Volksschule. Leipzig. 15 Pf. — Dr. Hertzer, Jonas u. Wendler, Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichtes in Elementarschulen. Berlin. 1 M. — Meier, Zeichenunterricht an Töchterschulen. Lübeck. 1 M. 50 Pf. — Fürstenberg, Vorschule der Perspektive. Braunschweig. 1 M. — Klette, Das perspektivische Zeichnen. Braunschweig. 2 M. — Ehrenberg, Das Zeichnen und der Zeichenunterricht. Leipzig. 5 M. — Dr. Hillardt, Stigmographie. Wien. 4 M. 50 Pf. — Fr. Huther,

Theoretisch-praktische Anleitung für den Zeichenunterricht in der Volksschule. Kaiserslautern. 7 M. 50 Pf. — M. Schoop, Praktischer Lehrgang für den Zeichenunterricht in der Volksschule. Frauenfeld. — J. W. Völker, Das Freihandzeichnen nach geometrischen Körpern und Gipsmodellen. St. Gallen. 2 M. 70 Pf. — Fürstenberg, Anleitung zum Unterricht im Freihandzeichnen, mit Rücksicht auf die Unterrichtsmethode der Brüder F. u. A. Dupuis. Braunschweig. 2 M. 50 Pf. — G. Berger, Lehre der Perspektive. Berlin. 2 M. 25 Pf. — G. Heine, Praktisch-kurzer Unterricht für perspektivisches Zeichnen. Leipzig. — W. Benteli, Perspektivlehre. Bern. — Th. Bodeusch, Licht und Schatten. Langensalza. 2 M. 40 Pf. — K. Rieß, Schattierungskunde. Stuttgart. 8 M. — H. Berger, Das Licht. Berlin. 3 M.

b. Der Stoff für den Zeichenunterricht.

1. Wandtafeln. C. Voltz (52 Blatt Wandtafeln), Die ersten Elemente des Zeichnens. Nördlingen. — C. Deschner, 30 Wandtafeln. Heilbronn. — F. Hofmann, Wandtafeln. Eßlingen. — F. Gsell, Wandvorlagen. Chur u. Leipzig. — A. Hutter, Wandtafeln. Bern. — S. Gehry, 30 Wandtafeln für Freihandzeichnen. Mainz. — Fr. Graberg, 10 Wandtafeln für den ersten Unterricht im Freihandzeichnen. Zürich. — L. Völlinger, 40 Wandtafeln für den ersten Unterricht im Ornamentzeichnen. Regensburg. — J. C. Hilverkus, 24 Wandtafeln. Elberfeld. — Härtel, 24 Wandtafeln als Vorlagen für Volksschulen. Karlsruhe. — Heinrich Wohlien, 25 Wandtafeln für die 2. Unterrichtsstufe im freien Zeichnen. Hamburg. — Dr. A. Stuhlmann, 40 Wandtafeln für den ersten Unterricht im freien Zeichnen. Hamburg. — C. Glinzer, 20 Wandtafeln nach natürlichen Pflanzenblättern. Hamburg. — Hertzer, Jonas, Wendler, Wandtafeln zur Zeichenmethode. Berlin. — J. Klein u. J. Blied, Wandtafeln für den Zeichenunterricht in Elementarschulen.

2. Hefte und Einzelvorlagen. Bauer u. Rein. 6 Hefte. Zeichenvorlagen nach der stigmographischen Methode. Eisenach. — Fr. Huther, Der Zeichenunterricht in der Volksschule nach der stigmographischen Methode. 2 Hefte. Nürnberg. — M. Schoop, Stigmographische Zeichnungen für den Vorbereitungsunterricht zum Freihandzeichnen. 2 Abtheilungen. Frauenfeld. — J. Kopschitsch, Stigmographische Zeichenvorlagen für Volksschulen. 12 Hefte. Graz. — A. Lüben, 35 Vorlegeblätter zum geometrischen Zeichnen. Aschersleben. — Mildenberg, Geometrische Zeichnungen. Leipzig. — C. F. W. Deicke, Ueber die Verbindung der Elementarstufen des Zeichnens mit den Elementen der geometrischen Formenlehre. Nordhausen. — Mayr, Vorlagen für den ersten Unterricht im Ornamentzeichnen. München. — Domschke, Der Ornamentzeichner. Berlin. — A. Benz, Die Schule der Ornamentik. Ellwangen. — G. Schreiber, Renaissance-Ornamente. Karlsruhe. — Lilienfeld, Anleitung zum Schattieren in 60 Vorlagen. Magdeburg. — W. Hermes, Berliner systematische Zeichenschule. Berlin. — W. Hermes, Der Zeichenlehrer. Berlin. — Schirmer, Landschaftsstudien. Karlsruhe. — G. Schreiber, Malerische Körperstudien. Karlsruhe. — Ulffers, Kopfstücke. Hannover.

3. Der Gesangunterricht.

„Einen Schulmeister, der nicht singen kann, den seh' ich nicht an.“ Luther.

1. Warum soll in der Volksschule gesungen werden? Wie beim Zeichenunterrichte der Volksschule keine Maler, so sollen auch beim volksschulmäßigen Gesangunterrichte keine Tonkünstler gebildet werden. Der Grund, weshalb der Gesang unter die Unterrichtsgegenstände der Volksschule aufgenommen ist, ruht also nicht in einer specifisch beruflichen Bildung, sondern hat allgemeinere Zwecke. In erster Linie steht die Liebe zum Gesange. Die Liebe zum Gesange ist dem Menschen gleichsam angeboren. Wir finden darum auch die Tonsprache als

die überall gleiche Sprache der Völker im heißen Süden wie im kalten Norden, weit hinten in Asien wie drüben in der neuen Welt. Die alten Sagen von Orpheus, dessen Gesang die Stürme stillte und den Pluto rührt — vom Amphion, der durch die Kraft seiner Gesänge die Steine in Bewegung setzte — von Arion, der sich durch den Gesang das Leben rettete: jene uralten Sagen haben noch heute eine tiefe Wahrheit. Der Mensch bedarf des Gesanges! Darum lauscht schon das zarte Kind mit Entzücken den Liedern der Mutter, und es leuchtet ihm die Freude aus den Augen, wenn eine einfach-schöne Melodie sein Ohr berührt. Insbesondere singen die Kinder gern in der Schule. Diese Erscheinung hat zum Theil wohl ihren Grund in der Gemeinsamkeit, welche der Gesang um die Klasse schlingt. In den meisten anderen Unterrichtsgegenständen steht der Schüler für sich allein da; im Gesangunterrichte aber fühlt er den Segen des vereinten Wirkens. „Ein Chor ist gleichsam schon eine Gesellschaft Brüder; das Herz wird geöffnet, und die Menschen fühlen im Strome des Gesanges sich eine Seele und ein Herz" (Herder). Dazu kömmt noch das andere: Die Musik ist die Sprache des Gefühles. Wie sich im Worte der Gedanke verkörperte, so im Tone die Empfindung. Wie aber der Gesang der musikalische Ausdruck des Gefühles ist, so weckt und erzeugt er auch in der Seele anderer die entsprechenden Gefühle. Ein heiterer Sinn singt, und ein heiterer Gesang macht froh; ein ernster Trauergesang versetzt uns in Wehmuth; ein schwungvolles Festlied begeistert die Seele, und ein erhabener Kirchengesang trägt auf den Schwingen der Andacht das Herz himmelan. Das ist ja das Eigenthümliche des Gesanges, daß er nicht bloß dem Schönen dient, sondern durch das Schöne auch zum Guten führt. Wollte man also die Musik und namentlich den Gesang aus der Schule verbannen, so würde man eines der bedeutsamsten Bildungsmittel des Gemüthes und des Geschmackes verlieren, und von einer harmonischen Menschenbildung würde dann nicht mehr die Rede sein können.

Den Haus-, Volks- und Kirchengesang in seiner edlen, volksthümlichen und sittlichen Gestalt in entsprechender Weise auszubilden; den Sinn der Jugend für das Reich der Töne zu fördern, und die Stimmorgane zu befähigen, die im Herzen wohnenden Gefühle durch wohllautenden, würdigen Gesang zum reinen und unverfälschten Ausdruck zu bringen: das ist die Aufgabe des Gesangunterrichtes in der Volksschule, selbst in der kleinsten Dorfschule. Gerade in unserer Zeit, in welcher die einseitige Kultur des Verstandes und die materiellen Interessen des Lebens den Sinn für das Schöne und Ideale zu ersticken drohen, so daß alles Sinnen und Trachten, Haschen und Jagen darauf ausgeht, jenes „Metall" zu erobern, das schon von den Israeliten des alten Bundes in Gestalt des Kalbes umtanzt wurde: gerade in dieser unserer Zeit thut es noth, das Banner der Kunst hoch zu halten und durch das Ideale und Humane für das Ideale und Humane zu wirken. Unser deutsches Volk hat ja vom Herrgott die Kunst des Gesanges, welche den größten und innigsten Einfluß auf den Menschen ausübt, in so reichem Maße erhalten, daß es in seiner Sangeslust und Sanges-

freudigkeit Größeres zu leisten im Stande ist als irgend ein anderes Volk des Erdbodens. Die poetische Gewalt des Gesanges der deutschen Stammesgenossen hat sich besonders im letzten französischen Kriege gezeigt, den das französische Volk liedlos geführt hat. Nach alledem aber ist es erklärlich, daß wir mit vollem Herzen in die Worte des verstorbenen Goltzsch einstimmen: „Auf den Gesangunterricht kann kaum ein zu großer Werth gelegt werden; er gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf die Volksbildung einwirken kann und soll." „Durch das Sehen tritt der Mensch in die Welt, durch das Hören tritt die Welt in den Menschen", sagt Oken.

Wenn aber die Volksschule im Gesangunterrichte nicht allein den Kunstgenuß, sondern durch die Kunstübung auch die Kunstfertigkeit fördern soll, dann ist die Frage nach der Auswahl der Gesänge nicht ohne pädagogische Wichtigkeit. Also:

2. Was soll gesungen werden? Die Antwort auf diese Frage lautet: Volkslieder und Kirchenlieder.

a) Volkslieder. Das Volkslied in seiner natürlichen Schönheit und Unbefangenheit entspricht dem Charakter der Volksschule am besten. Das Volkslied ist frei von gemachter Absichtlichkeit, von unmelodischem Schwulste und von phrasenhafter Rhetorik. Die echten Volkslieder sind Lieder von wundersamer Innigkeit und gewaltiger Kraft, einfach und lieblich, rührend und edel, die edelsten Tugenden des deutschen Volkes darstellend. Im deutschen Volksliede liegt des deutschen Volkes Freude und Leid, Liebe und Haß, Jubel und Schmerz, Stolz und Demuth. „Das Volkslied", sagt A. B. Marx, „ist die Unsterblichkeit der Musik. Es ist ewig dasselbe, wenngleich es in seiner Ausprägung nach Zeit und Art wechselt. Es gehört der grauesten Vergangenheit an, wie der blühenden oder bestaubten Gegenwart; und zugleich ist es die eigentliche Zukunftsmusik. Es ist die unantastbare Musik von Gottes Gnaden, denn sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und alle Zeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemüthsantheil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurücklegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens. Die Volksstimmung — die Stimmung jedes Volkes für sich und in jedem seiner Lebensmomente, in jeder Richtung seines Gemüthes — das ist der Grundgehalt des Volksliedes." — Weil das Volk selbst der Dichter der Volkslieder ist, darum weiß man auch nie, welchen Antheil der Einzelne im Volke an der Entstehung des Volksliedes hat, d. h. wer das Volkslied gedichtet und wer die Melodie komponiert hat — vielleicht ein fröhlicher Handwerksbursche, ein fahrender Schüler, ein junger, tapferer Landsknecht, ein treues, deutsches Mädchen u. s. w., jedenfalls aber ein unverfälschtes Kind des deutschen Volkes, in dessen Geist sich der Geist des deutschen Volkes wiederspiegelt *).

*) Vgl. Vilmars „Literaturgeschichte" über das Volkslied. — „In den Volks-

Dem Volkslied ist Kunst und Natur eins, und nur den größten unserer Tonkünstler ist es möglich gewesen, die Kunst und Natur des Volkes nachzuahmen. Nach alledem hat die deutsche Volksschule allen Grund, diese alten, schönen, edlen Volkslieder als einen theuren Schatz zu bewahren und jene einfachen, schlichten, aber innigen und sinnigen Lieder immer wieder aufs neue auf die künftigen Geschlechter zu vererben.

Außer den Volksliedern können in der Volksschule auch volksthümliche Lieder gesungen werden. Die volksthümlichen Lieder unterscheiden sich von den Volksliedern dadurch, daß die letzteren aus dem Geiste des Volkes hervorgegangen sind, daß dagegen jene erst in den Geist des Volkes hineingebracht werden. Die Dichter oder Verfasser volksthümlicher Lieder kennt man, die Dichter oder Komponisten der Volkslieder aber kennt man nicht. So sehr man sich zu freuen hat, wenn Lieder wie z. B.: Es ist bestimmt in Gottes Rath — die Lore-Ley — Morgenroth rc., im Volke gesungen werden, so sehr soll man sich hüten, jedes Lied, das eine Zeit lang vom „Pöbel" gesungen und dessen Melodie auf den Straßen von den Schusterjungen gepfiffen wird („Ach, ich bin so müde"), für ein volksthümliches Lied zu halten. Ueber die Volksthümlichkeit eines Liedes kann am sichersten die Dauer des Liedes entscheiden. Leichte Waare kömmt und vergeht; was aber inneren Werth hat, bleibt und besteht.

Hört man in manche Schule hinein, dann macht man leider die Erfahrung, daß man für das Volkslied keinen Platz und keine Zeit hat, weil man an die Stelle desselben fade, triviale Schullieder treten läßt, Lieder, die ein eitler Lehrer nach Tische zu Dutzenden komponieren kann. Den Freund des Volkes und des Volksgesanges muß diese Erscheinung mit tiefer Wehmuth erfüllen. Glücklicherweise widerstrebt die reine Kindesnatur mit aller Macht und Gewalt der Unnatur jener nichtsnutzigen Schullieder, so daß alle Lehrerarbeit Zeitverschwendung ist. Frage doch nach, ob die Kinder jene von unberufenen Dichtern und Komponisten eigens für die liebe Jugend gemachten Lieder, bei welchen das Kindische mit dem Kindlichen auf eine so traurige Weise verwechselt ist, gern singen. Frage doch nach, ob die Kinder jene Lieder, die in manchen Liederbüchern, Liederblüten, Liederklängen, Liederquellen, Liederhallen, Liederschätzen, Liedersträußen, Liedergärten rc. von den Buchhändlern um ein Billiges dargeboten werden, auch außer der Schule singen! Frage doch nach in den Häusern, wenn die Mädchen sich in den Winterspinnstuben bei der traulichen Lampe schauerliche Geschichten erzählen — bei den Kirmsen, wenn die jungen Burschen sich lustig halten — an den stillen Sommerabenden, wenn jung und alt nach des Tages Last und

liedern", sagt Heinrich Heine, „liegt ein sonderbarer Zauber. Die Kunstpoeten wollen diese Naturerzeugnisse nachahmen, in derselben Weise, wie man künstliche Mineralwässer verfertigt. Aber wenn sie auch durch chemischen Proceß die Bestandtheile ermitteln, so entgeht ihnen doch die Hauptsache, die unzersetzbare, sympathetische Naturkraft.

Hitze vor der Hausthüre sitzt — frage nach, ob diese gemachten und mühsam eingelernten Lieder im Volke Wurzel schlagen und ob sie aus den Herzen herausschallen in Wald und Feld. Du wirst die Erfahrung machen, daß weder der Bauer hinter dem Pfluge, noch der Hirt bei der Herde, noch das Volk unter der Linde diese Lieder anstimmen. Es ist still von ihnen in Haus und Straße, in Feld und Wald. So sehr man sich freuen kann, daß jene Schullieder im Volke keine Wurzel schlagen, so sehr ist es zu beklagen, daß da, wo die Schule nicht den edlen Samen des Volsliedes in das Herz der Jugend säet, die gemeinen Zotenlieder und unsauberen Gassenhauer als wildwachsendes Unkraut sich zeigen. Diese Erfahrung mag wohl auch unseren Hentschel bestimmt haben, den Volksliedern so warm das Wort zu reden. „Ich beharre", sagt er, „bei dem Satze, daß von der Zeit an, wo der Mensch überhaupt singt, er in den Kreis unserer wahren, nicht gemachten, sondern gewordenen Lieder eingeführt werden müsse."

Die wichtigste Forderung muß freilich auch bezugs der Volkslieder die sein, daß die Lieder nach Text und Melodie vorzüglich sind. „Das Beste ist für Kinder gut genug." Nicht nur im Moment der Einübung müssen die Lieder durch ihre Poesie eine Macht auf das Kind ausüben, sondern sie müssen auch eine Mitgabe fürs Leben bilden. Was an sich werthlos ist, kann niemals den Kunstsinn bilden. Wo man gute Volksmelodien hat, zu denen nur der Text nicht für die Schule paßt, muß man sich selbstverständlich nach einem anderen Texte umsehen. Es hat dies nichts Bedenkliches, sobald das Gedicht sittlich-rein ist und der Text dem Wesen der Melodie entspricht. Nur hüte man sich, Melodien zu wählen, zu welchen ursprünglich schlechte Texte (Zotenlieder) gehören. Gewöhnlich kömmt mit der Melodie auch der Originaltext in Aufnahme, und die Schule setzt sich dadurch dem Verdachte aus, dem Schlechten Vorschub geleistet zu haben. Unter allen Umständen ist es aber richtig, daß das, was für Erwachsene gut ist, deshalb noch nicht für Kinder gut ist; dagegen ist es wahr, daß ein Kindeslied niemals schön ist, wenn es nicht auch von Erwachsenen mit Antheil gesungen wird. Liebeslieder sind aus dem Schulunterricht selbstverständlich auszuschließen: nur soll man nicht so zimperlich sein und etwa deshalb ein schönes Lied wegwerfen, weil der Ausdruck „Schätzchen" darin vorkömmt. Ebenso wenig schadet es, wenn die Mädchen in den Oberklassen gemischter Schulen Knabenlieder mitlernen („Ich hatt' einen Kameraden" oder „Morgenroth").

Was die Vaterlandslieder anlangt, so verlangen diese markigen Rhythmus, kräftigen Ton, großen Chor und aufrichtige Begeisterung fürs Vaterland. Bei vaterländischen Festen oder größeren politischen Ereignissen in der Schule solche Lieder singen zu lassen, ist besonders für Knaben von sittlichem Werthe, nur soll man mit den Vaterlandsliedern keinen Mißbrauch treiben, denn man ist deshalb noch kein Patriot, wenn man mit vollen Backen und kirschbraunem Gesichte das einige Deutschland anplärrt. Eigenthümlich ist es jedenfalls, daß wir die Melodie zu unserer Nationalhymne vom englischen Volke haben borgen müssen (God save the king).

b) Kirchenlieder! Des Kirchengesanges wunderbare Gewalt, seine innig-erbauende Kraft, seine hohe Majestät hat schon St. Ephrem empfunden, wenn er sagt: „Andächtiger Gesang kann auch steinerne Herzen in Thränen schmelzen; andächtig singen ist eine Beschäftigung der Engel.“ — Das Kirchenlied ist im vollsten Sinne des Wortes seiner Entstehung wie seiner Bedeutung nach das geistliche Volkslied. Es ist der Volksgesang der Christengemeinde, in dem jung und alt, arm und reich die religiösen Gefühle des Glaubens, des Gottvertrauens, des Trostes, des Dankes, der Liebe und der Erbauung ausdrücken. Im Choralgesange der Gemeinde liegt eine gewaltige Macht, und unsere Väter, die das geistliche Lied nicht allein im Gotteshause, sondern auch als Danklied auf dem Schlachtfelde und als Familienlied in den Häusern sangen, wußten den Werth des Kirchenliedes mehr zu schätzen, als dies in unserer poesielosen Zeit der Fall ist. Das eine steht fest, daß das Ereigniß der Reformation nicht allein besungen, sondern thatsächlich auch ersungen worden ist, und daß noch heute die Vereinigung von Religion und Musik einen erhebenden Einfluß auf Gemüth und Herz auszuüben im Stande ist. Wenn z. B. das Schutz- und Trutzlied der evangelischen Kirche: „Eine feste Burg 2c.“ angestimmt wird, oder wenn am Erntefest das „Nun danket alle Gott 2c.“ aus tausend Kehlen erschallt, da fühlt sich das Herz erhoben, und die Seele öffnet sich dem Göttlichen. Es wird darum auch zu allen Zeiten Pflicht der Schule sein, dem Kirchengesange seine Volksthümlichkeit zu sichern und dafür Sorge zu tragen, daß das Kirchenlied mehr und mehr mit dem Geiste unseres Volkes zusammenwachse.

In den meisten Kirchen ist der Choralgesang ein accentuierender, im Gegensatze zum rhythmischen Chorale, dessen Einführung man in manchen preußischen Kirchen versucht hat. Beim rhythmischen Chorale, der sich aus dem Volksliede herausgebildet hat, ist das Tempo lebendiger und die Töne sind von ungleicher Zeitdauer; beim accentuierenden Chorale dagegen sind alle Töne von gleicher Länge. Er eignet sich dadurch zum Zusammenhalten einer großen, wenig geübten Chormasse besser als der rhythmische Choral, der wegen größerer Lebendigkeit und Frische beim Einzelgesange den Vorzug verdient. —

Nachdem wir im Bisherigen uns die Fragen beantwortet haben: Warum und was soll gesungen werden, gehen wir im Folgenden zur Beantwortung der dritten Frage weiter:

3. Wann soll gesungen werden?

Das Kind fühlt zum Singen schon in der frühesten Jugend Lust und Bedürfniß. Wie das Wiegenlied der Mutter das Kind in sanften Schlummer einlullt, so singt das kleine Mädchen der Puppe ein Schlummerlied. Spiel und Gesang sind die Elemente, in denen das Kind gedeiht, und der frohe Gesang begleitet darum den munteren Knaben auf allen seinen Wegen. Leider haben die meisten Eltern der Gegenwart entweder nicht die Zeit oder nicht die Lust, den Tonsinn der Kinder innerhalb des Familienlebens weiter zu entwickeln. Um

diese Lücke auszufüllen, müssen die Kleinkinderschulen, Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten stellvertretend als Helfer eintreten. So schätzenswerth es aber ist, daß in diesen Anstalten der Gesang der Kinder gepflegt wird, so beklagenswerth ist es, daß man dort oft nicht das rechte Maß im Singen hält und die Sache übertreibt. Wenn kleine Kinder stundenlang in einem engen, oft mit Staub erfüllten Raume zur Begleitung ihrer mimischen Spiele bis zur Ermüdung mit Singen beschäftigt werden, so ist es kein Wunder, wenn die Stimmorgane der Kinder frühzeitig verwüstet und die kindliche Freude am Gesange gründlich verdorben wird. Es trifft diese Klage nicht alle Kleinkinderschulen; allein wir hielten die im einzelnen vorkommende Thatsache der Erwähnung für werth, weil der Erfolg des Gesangunterrichtes in der Volksschule zum großen Theile von der Sorgfalt der im Kreise der Familie oder der Kleinkinderschule gepflegten Stimmorgane abhängt.

Was die Volksschule anlangt, so kann sich diese nicht mit einem fakultativen Gesangunterrichte begnügen, sondern sie hat ihn als obligatorisches Lehrfach zu fordern. Anfangs darf selbstverständlich nicht eine volle Stunde auf den Gesang verwendet werden. Es genügen täglich 10 Minuten oder 1/4 Stunde. Gut ist's dann auch allemal, wenn der Lehrer darauf hält, daß die Kinder während des Gesanges nicht sitzen, sondern stehen. „Kopf frei, Brust heraus!" Eine Singübung früh oder Nachmittag in die erste Schulstunde zu legen ist ebenso wenig wohlgethan, wie wenn man in stauberfüllter Schulluft zur Begleitung der sogenannten Freiübungen (Turnen) singen läßt. Wenn die Kinder mit aller Kraft den „Hochstoß" ausführen und dazu aus voller Brust „Ich hatt' einen Kameraden" singen müssen, so ist es kein Wunder, wenn Brust, Lunge und Stimme ruiniert werden. In späteren Jahren bedürfen diejenigen Knabenstimmen einer besonderen Schonung, welche in der Mutationsperiode begriffen sind. Am besten ist es, wenn man solche Knaben gar nicht singen läßt.

Die Volksschule kann sich nicht mit einer einzigen Singstunde in der Woche zufrieden stellen, sondern hat dafür Sorge zu tragen, daß die frischen und frohen Klänge des Volks- und Kirchenliedes in die gesamte Schulwelt hinein- und in das Leben hinausklingen. Es muß darum zur Sitte gemacht werden, am Anfange und zum Schlusse jeder Schule einen Choral oder ein Volkslied anzustimmen, sowie den Gesangunterricht mit anderen Unterrichtsgegenständen und mit Schulfeierlichkeiten in Verbindung zu setzen. Wo in der Religionsstunde, in der Lesestunde, in der Heimatskunde, im Geschichtsunterrichte 2c. Gedanken anklingen, die in einem den Kindern bekannten Liedern sich ausgesprochen finden, da soll der Gesang dieses Liedes dem Unterrichte erfrischend an die Seite treten und seine wunderbar belebende Wirkung auf Anschauung und Gesinnung der Kinder ausüben. An einem heißen Sommertage ein gemeinsames Lied mitten in die Stunde hineingesungen macht auch den Schlaffsten wieder stark. Daß die Lieder sich nach den Jahreszeiten zu richten haben (z. B. im Frühlinge „Alle Vögel sind schon da"), bedarf hier wohl nur der Andeutung. — Auch bei der

Feier von Schulfesten darf das Lied nicht fehlen. Und wenn der Frühling ins Land kömmt und ein frisch-frei-fröhliches Wanderleben in der Jugend erwacht, „wenn die Bächlein von den Bergen springen, die Lerchen jubeln hoch vor Lust", dann soll die Schule mit fröhlichen Wanderliedern gerüstet sein, um den Marsch zu verkürzen und das Gemüth zu erfreuen. Vorausgesetzt bleibt freilich immer, daß das, was in solchen Stunden gesungen wird, bereits das vollste Eigenthum des Kindes geworden ist, so daß der Gesang der Kinder keine andere Mithilfe des Lehrers beansprucht als höchstens die, daß er mit seiner Stimme den Gesang anhebt. Möge der Lehrer nun weiterhin nur auch dafür sorgen, daß der Gesang seiner Schüler nicht nach den Schuljahren verstummt, sondern daß der Schulgesang sich zum Haus-, Gesellschafts- und Kirchengesang erweitere und im Leben den ästhetisch bildenden und sittlichen Einfluß bringe, den man im Interesse der Volksbildung ihm wünschen muß. — Selbstverständlich kann der Lehrer zur Einwurzelung und zum Wachsthum der Musik durch Gründung und Pflege guter Musikvereine sehr viel beitragen. Nur wäre es wünschenswerth, wenn unsere Lehrer sich weniger der ausschließlichen Pflege der Männerchöre, sondern mehr der Bildung gemischter Chöre annähmen. Die Männerchöre haben — das ist nicht zu leugnen — manches Gute; allein die ihnen von der Natur gezogene Grenze ist so eng und darum so vielfach überschritten worden, daß sie dem Volksgesange und dem Volksliede mehr geschadet als genützt haben. Man braucht nicht der Deutschen Musikzeitung (Wien 1862, Nr. 14) zuzustimmen, welche sagt: „Die Liedertafeln sind Mörder der Männerkehlen, Verderber des guten Geschmackes, Beförderer der Eitelkeit, Hemmschuhe des gemischten Gesanges" 2c.; allein es ist eine Wahrheit, daß die Liedertafeln nicht bei der ursprünglichen Einfachheit des Volksliedes und des volksthümlichen Liedes geblieben sind, und daß sich zu der Sucht, möglichst schwierige Kompositionen aufzuführen, bei vielen Liedertafeln der Hang zu öffentlichen Produktionen gesellt hat, bei denen der Gesang nur das Aushängeschild, die Eitelkeit, das Bier oder das Tanzvergnügen aber die Hauptsache sind. „Singfeste und Schlingfeste reimen sich." Dazu kommen die Verirrungen mancher Liedertafeln, welche meinen, wunder was Großes geleistet zu haben, wenn sie den Schildaerschützenmarsch, das Schneiderlied „Meck, meck", die Schweinsknöchelkantate, das Käferquartett, den feinen Wilhelm, Großmutter will tanzen, Frau Bullerich und Frau Mullerich, den Heirathskonvent, die Froschkantate oder ein Lied mit Brummstimmen u. s. w. aufführen. Sind denn solche fade Witze und gemeine Späße wirklich geeignet, für das Volk eine ästhetische, sittliche Nahrung und Kräftigung zu sein? Ist solch nichtsnutziges Zeug wirklich würdig, von Männern gesungen zu werden?*). Da lobe ich mir denn doch den gemischten Chor, welcher nicht allein wegen der Mannigfaltigkeit der Klangfarben vortheilhaft gegen die enge Tonlage des Männergesanges absticht, sondern auch

*) Vgl. auch das Urtheil von Reißmann in dessen Buch: „Das deutsche Lied". Halle, Barthel.

bei seinem größeren Tonumfange und bei seiner größeren Fülle, Kraft und Schönheit den Vorzug vor der Einseitigkeit des Männergesanges verdient und welcher, meines Wissens, nicht durch fade Späße sich so erniedrigt hat wie der Männerchor. Leider hat der gemischte Chor jetzt sein Hoheitsrecht verloren, er geht in Knechtsgestalt einher und steht am Markte des Lebens müßig, denn es hat ihn niemand gedinget. Sollte es denn aber nicht möglich sein, die Knaben und Mädchen, die Frauen und Jungfrauen, Jünglinge und Männer zu einem tüchtigen und einträchtigen Zusammenwirken zu gewinnen? Ist denn das Schiller'sche Wort ganz und gar vergessen:

„Nur wo das Strenge mit dem Zarten,
Wo Starkes sich und Mildes paarten,
Da gibt es einen guten Klang" ?

Wäre es nicht der Mühe werth, wenigstens den *Versuch* zur Gründung gemischter Chöre zu wagen und dann von dem gemischten Chor in der Kirche von Zeit zu Zeit einen schönen, vierstimmigen Choral, ein einfach religiöses Lied singen zu lassen? Das wäre wahrhaftig besser als das ohrenzerreißende und nervenerschütternde Dideldumdei mancher Kirchenkantaten, von denen schon jener Bischof im Mittelalter sagte: „Lieber will ich einen Sack voll kleiner Ferkel hören als solche Kirchenmusiken." *)

Wann und wo aber auch gesungen wird, immer muß der Lehrer wissen, was zu einem guten Gesange gehört und welche Ansprüche in dieser Beziehung an ihn als Sänger und Gesanglehrer gemacht werden müssen. Wir kommen damit zu der Frage: *Was gehört zu einem guten Gesangsvortrage?* Die Antwort auf diese Frage ist mehrfacher Art: Zu einem guten Gesangsvortrage gehört nämlich a) *ein gutes Auffassen und schönes Lesen des Textes.* Der Gesang bekömmt erst das rechte Leben, wenn Ton und Wort in das rechte Verhältniß zu einander gesetzt werden und wenn sich Text und Melodie gegenseitig durchdringen und ergänzen. Beim Einüben der Gesänge ist immer das Wort das *Erste*, der Ton ist das *Zweite*. Es ist darum auch nothwendig, daß der Text mit deutlicher, accentuierter Aussprache gelesen und rhythmisch (mit Beachtung der Silbenquantität) vorgetragen wird. Die Pflege der *Sprache* fördert die Bildung der *Musik* ganz wesentlich. Es ist nichts widerlicher, als wenn die Kinder statt des Textes „la la la" oder „hm hm hm" singen, oder wenn man vom Texte des Liedes auch nicht ein einziges Wort versteht, oder wenn die

---

*) „Viele Kirchenmusiken sind so jämmerlich, daß sich kein Mensch daran erbauen *kann*. Aber was kümmert uns die Erbauung! Kömmt es nicht lediglich darauf an, daß wir sagen können: wir haben große Hymnen und Kantaten aufgeführt? Ist es nicht rühmlich genug, nicht umgeworfen zu haben? Wo steigt nicht übrigens der Respekt der Zuhörer, je Bedenklicheres der Chor zu hören gibt? Selbst das Umwerfen hat nichts zu bedeuten, wenn nur keiner aufhört: die Bauern stecken dann die Köpfe zusammen und sagen: ‚Nun kömmt's gelehrt: es ist eine *Fuge*'." (Aus *Diesterwegs* Wegweiser.)

Sänger nach den ersten Strophen eines Liedes stumm werden und die Erklärung abgeben: „Wir können nur den ersten Vers.“ Was zur Erklärung des Sach- und Wortverständnisses nöthig ist, kann mit ein paar Worten abgemacht werden; lange Reden sind dazu nicht nöthig. Wird der Text zu Brei zermahlen, und das Gedicht nicht er-, sondern zerklärt, so wird auch die Poesie desselben zermartert. Bezugs des Textes thut übrigens der Lehrer nicht das Beste durch die Erklärung, sondern durch sein musterhaftes Sprechen. Es wird in dieser Beziehung von Lehrern, die sich nicht überwachen und nicht beherrschen, viel und schwer gesündigt*). — Zum guten Vortrag gehört b) edle Tonbildung und reine Intonation**). Die Tonbildung muß natürlich sein; das Singen durch die Nase, durch die Zähne, durch den Gaumen, das Tremulieren, das sogenannte Durchziehen der Noten 2c. muß vermieden werden. Die Mundstellung muß beim Singen oval, die Stimme voll sein. „Es ist ein großer Fehler“ — sagt Hentschel —, „wenn die Kinder nicht mit dem Tone herausgehen; denn ein zimperlicher, lispelnder und kraftloser Gesang wird nie rein.“ Laut singen ist ja übrigens nicht schreien. Laßt den Schüler die Töne gehörig halten, so kann er nicht schreien. Weder die Volkslieder noch die Choräle können das schmachtende Pianissimo, noch das anschwellende Crescendo, noch das hinsterbende Decrescendo, noch das brausende Fortissimo vertragen. Eine sanfte, schöne und dem Texte angemessene Melodie, reine Intonation, Korrektheit und Präcision der Darstellung sind auch hier in erste Linie zu stellen. — Der gute Vortrag ist c) von der richtigen Gliederung der Melodie und sinnvoller Athmung abhängig. Die Gesetze, nach denen beim Gesange die Athmung in Anwendung kömmt, beruhen auf den Regeln der Sprache. Es helfen dazu weniger weite und breite Erklärungen, als ein gutes Vormachen seitens des Lehrers, durch dessen Nachahmung der Schüler gewöhnt wird, die Melodie in richtiger Weise zu gliedern und zur rechten Zeit Athem zu holen. Das Princip der Anschauung und Nachahmung bis zu vollständiger Geläufigkeit hat auch im Gesangunterrichte seine Berechtigung. — d) Der gute Vortrag wird sodann wesentlich gefördert durch häufiges Auswendigsingen. Der Sänger kann nur erst dann seine volle Aufmerksamkeit auf den Vortrag des Gesanges richten, wenn der Text und die Melodie fest im Gedächtnisse sitzen. Der Lehrer wird darum wohlthun, wenn er sich beim Einüben der Gesänge nicht übereilt und ihre Zahl nicht zu hoch bemißt. Lieber wenige einfache und schöne Volkslieder jahraus und jahrein bis zur Unverlierbarkeit

---

*) Ein kleines Mädchen sang in einem Frühlingsliede, welches sie in der Schule gelernt hatte: „Ein Mohr aus seiner Hülle drängt sich der junge Halm“, und als man ihr sagte, es hieße: „Empor aus seiner Hülle 2c.“, so erwiederte sie, das müsse doch wohl der Lehrer am besten verstehen. — Ein andermal antwortete ein Knabe auf die Frage, was in der Schule gesungen worden: „Der Kronleuchter!“ — so hatte er nämlich das Wort „Tonleiter“ verstanden.

**) Die Intonation ist abhängig von der Melodik (Höhe und Tiefe des Tones), von der Rhythmik (Länge und Kürze des Tones) und von der Dynamik (Stärke und Schwäche des Tones).

eingeübt (und zwar jedes Jahr dieselben!), als eine zu große Zahl Gesänge, welche die Schüler nie richtig und nie schön singen lernen und die darum für das spätere Leben nicht den mindesten Werth haben. Nur bei Berücksichtigung dieser Forderungen wird der Schulgesang das, was er werden soll: ein Lebensgesang.

Aus dem allen geht hervor, daß ein Gesanglehrer, der in seiner Schule etwas Tüchtiges leisten will, nicht allein feinen Geschmack und bedeutendes Geschick, große Umsicht, eine anregende Energie, sondern auch eine gute Stimme haben und gut singen können muß*). Theils zur Schonung seiner Stimme, theils zur Erzielung einer reinen Intonation ist es aber nicht allein wünschenswerth, sondern es ist auch nothwendig, daß er beim Gesangunterricht eine Geige benutzt. Die Geige ist vor allen anderen musikalischen Instrumenten zur Einübung der Gesänge geeignet, weil ihre Tonhöhe und Klangfarbe der jugendlichen Stimme entspricht, die verschiedensten Empfindungen auf ihr zum klaren Ausdrucke gebracht werden können und ihr Gebrauch weder die Uebersicht über die Klasse noch die Schuldisciplin stört. Handelt es sich freilich um Einübung mehrstimmiger Gesänge, so ist dazu der Gebrauch eines Harmoniums besser, weil hierbei die Kinder neben der Melodie auch noch die Harmonie bekommen. — Leider fehlt es aber den meisten Volksschulen zur Beschaffung derartiger Hilfsmittel an Geld. Uebrigens ist das Singen mit Begleitung nicht das Ziel, sondern nur der Weg zum Ziele. Das Beste ist erreicht, wenn die Schüler ohne Begleitung — a capella — rein und sicher singen.

e) Choräle werden einstimmig, Volkslieder werden zweistimmig gesungen. Im einstimmigen Choralgesange zeigt sich die Eintracht und Einheit der Gemeinde. Wie ein voller Strom wogt die Tonwelle des Chorales majestätisch dahin durch die Kirche. Sobald der Choral zweistimmig gesungen wird, klingt er dünn, und es fehlt ihm die Kraft und die Würde. Mit dem Volksliede ist es anders. Die waldhornartige, in Sexten und Terzen fortschreitende Begleitung des Volksliedes gehört zum Wesen desselben. Volkslieder werden darum im Volke auch stets zweistimmig gesungen, und man kann den Werth des Volksliedes sogar daran prüfen, ob das Volk instinktiv die zweite Stimme dazu findet, oder ob nicht. Drei- und mehrstimmige Gesänge übersteigen die gewöhnliche Leistungsfähigkeit der Kinder und gehören nicht in die Volksschule. Theils ist für die Schule die Einübung dreistimmiger Lieder zu schwierig und zu zeitraubend, theils fehlt der Kinderstimme meist die zur dritten Stimme nöthige Tiefe, und endlich wird durch den dreistimmigen Gesang dem zweistimmigen Abbruch gethan. Hat der Lehrer eine besondere Passion für schwierige Kunstgesänge, so wird er außerhalb seiner Schulzeit schon die nöthige Zeit dafür finden; in die Schule gehören aber drei- und vierstimmige Singstücke

---

*) Wo dies nicht der Fall ist, thut der Lehrer wohl, die besten Sänger von Zeit zu Zeit einmal auf seine Stube zu nehmen und diesen die neuen Lieder am Pianoforte einzuüben. Es läßt sich dadurch ein recht erfreuliches Resultat erreichen.

ein- für allemal nicht. Bemerken wollen wir hier nur noch, daß sich der Lehrer die Mühe erleichtert, wenn er (etwa zu Michaelis) die abgehenden Sänger der zweiten Stimme (Konfirmanden) durch neue Schüler derart ergänzt, daß die abgehenden Schüler den zurückbleibenden die zweite Stimme durch Vorsingen einüben.

Was die Art der Einübung der Gesänge anlangt, so hat man sich vielfach gestritten, ob dieselbe mit Hilfe der Noten oder nur nach dem Gehör geschehen soll. Nach meiner Auffassung ist für die Volksschule die Notenkenntniß nicht nothwendig. Zunächst muß jedenfalls zugegeben werden, daß beim Gesangunterrichte die Ausbildung des Gehörs das Wichtigste ist und daß diese Ausbildung nur durch Vor- und Nachsingen, nicht aber durch Kenntniß des Noten- und Ziffersystems, noch durch das Benennen der Takt- und Tonarten erzielt werden kann. Sodann ist es eine Thatsache, daß das Volk entweder gar nicht oder nur scheinbar nach Noten singt, denn zwischen Notenkennen und Notentreffen ist ein himmelweiter Unterschied. Noten kennen lernen Tausende, Noten treffen dagegen nur wenige! Jenes allein ist ein unnützer Gedächtnißbalast; dieses aber setzt ein inneres Anschauen sämtlicher innerer Tonverhältnisse, gleichsam ein Denken in Tönen voraus, das sich oft nicht einmal bei denen findet, die jahrelang Musikunterricht, z. B. im Pianofortespiel, gehabt haben. Endlich ist es eine Thatsache, daß durch die Theorie einer musikalischen Grammatik der Gesang nur in seltenen Gesängen gefördert, meist aber vernachläßigt wird, weil die Kinder in manchen Schulen vor lauter kunstmäßiger Anweisung gar nicht zum Singen kommen. Hat der Lehrer in der Volksschule Zeit, so mag er immerhin die Kenntniß, resp. Benennung der Noten pflegen; wichtiger aber ist es jedenfalls, daß er den Kindern im Notensystem die Tonanschauung vermittelt, und zwar dadurch, daß er zeigt, wie aufwärtssteigende Noten auch ein Aufsteigen der Stimme und abwärtsgehende ein Absenken der Stimme erfordern. Benutzt er dieses Mittel, so gesellt er zu der Auffassung des Gehörs auch die Auffassung des Auges und macht somit dem Gesange zwei Sinne dienstbar. Im Verein mit der Notenschrift kann dann der Lehrer auch die Klose'schen Treppenbilder und die Notenziffern von Gallin-Chevè benutzen. Andere Hilfsmittel, z. B. die Heering'schen, die Thomasci'schen, die Brèe-Schuhmann'schen Noten u. s. w., sind für die Volksschule unbrauchbar. Man sollte doch froh sein, daß man die Universalschrift unserer Noten hat! Hauptsache ist aber jedenfalls ein gutes Vorsingen, ein konsequentes Halten auf wohlklingenden Ton, reine Intonation, deutliche Aussprache, sinngemäße Accentuierung, genaue Beobachtung der Tonstärke, präciser Takt und fleißige Uebung im Einzel- wie im Chorgesange *).

---

*) Es möge hier als Beispiel dienen, wie Hentschel das Lied: „O, wie ist es kalt geworden 2c.“, eingeübt haben will. Zuerst Vorsprechen und Nachsprechen der Worte. Einige Kinder sprechen vielleicht statt „kalt“ „galt“, — andere statt „leer“ „lee“, — wieder andere statt „so“ „sso“ 2c. — Jeder Fehler wird sorgsam verbessert. — Dann folgt eine kurze Erklärung der Ausdrücke „öde“ und „leer“, „Norden“. Jetzt kündigt der Lehrer an, daß er die Weise zu diesem Liede

Schließlich dürfte noch zu erwähnen sein, daß für die Hand der Kinder ein wohlfeiles Singbuch, welches die Texte der besten Volkslieder enthält und durch welches das zeitraubende Diktieren unnöthig gemacht wird, in keiner Schule fehlen sollte.

Nach diesen Darlegungen wird der folgende Lehrplan im Gesangunterrichte unserer Schule zur Ausführung gebracht. Sollte der Stoff zu reich bemessen sein, so hat der Lehrer unter den angegebenen Liedern die Auswahl.

Lehrplan für den Gesangunterricht.

Klasse IV.

a. Volkslieder resp. Volksmelodien.

1. Kukuk, Kukuk ruft aus dem Wald 2c. — 2. Es klappert die Mühle am rauschenden Bach 2c. — 3. Summ, summ, Bienchen 2c. — 4. Auf dem grünen Rasen 2c. — 5. Vöglein im hohen Baum 2c. — 6. Höre an, mein lieber Fink 2c. — 7. Wenn die Kinder artig sind 2c. — 8. Die Uhren, liebe Kinder 2c. — 9. Aus dem Himmel ferne 2c. — 10. Bald ist es wieder Nacht 2c. — 11. Wer hat die schönsten Schäfchen? 2c. — 12. Ein scheckiges Pferd 2c. — 13. Hopp, hopp, ich bin ein Reitersmann 2c. — 14. Fuchs, du hast die Gans gestohlen 2c. — 15. Wenn ich ein Vöglein wär' 2c. — 16. Du lieblicher Stern 2c.

Die genannten Lieder finden sich zum größten Theil in der bereits früher genannten „Methodik des Elementarunterrichtes" (Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre) von Kehr und Schlimbach.

Die Kinder singen einstimmig. Der Lehrer spielt die zweite Stimme auf der Geige. Jeden Tag wird mindestens 10 Minuten gesungen.

b. Choräle.

Wach' auf, mein Herz, und singe 2c. — Ich dank' dir schon 2c. (Text: Gelobet seist du 2c.). — Ach, bleib mit deiner Gnade 2c. — Ich singe dir mit Herz und Mund 2c. — Jesu, geh voran 2c.

Klasse III.

(2 Stunden zum Einüben neuer Lieder, außerdem tägliche Uebung im Singen.)

a. Volkslieder.

1. Alle Vögel sind schon da 2c. — 2. Alles neu macht der Mai 2c. — 3. Vögel singen, Blumen blühen 2c. — 4. Maiglöckchen läutet in dem Thal 2c. — 5. Es kamen grüne Vögelein 2c. — 6. Ein Sträußchen am Hute, den Stab in der Hand 2c. — 7. Mein Vater, der im Himmel wohnt 2c. — 8. Nachtigal, Nachtigal, wie sangst du so schön 2c. — 9. Fort, fort, fort und fort an einen andern Ort 2c. —

---

spielen wolle. Alles ist gespannt. Er spielt die erste Hälfte des Ganzen ein-, zwei-, drei-, viermal; die Kinder schlagen den Takt, was ganz leicht geht. Einige Kinder summen die Weise bereits mit, werden aber zur Stille ermahnt; beim fünften Mal dürfen alle leise mitsingen. Nun singt der Lehrer allein; hierauf geigt er noch einmal allein; endlich singen die Kinder ohne seine Hilfe, nur daß er mit dem Bogen den Takt angibt. Vielleicht nehmen sie das zweite oder dritte gis zu tief, vielleicht schleppen sie, holen schon hinter „es" Athmen, machen die erste Note des dritten vollen Taktes zu kurz 2c.; alle diese Fehler werden auf der Stelle beseitigt. Zur Abwechselung singt bald eine einzelne Abtheilung, bald die ganze Klasse; auch ein muthiger Solosänger findet sich wohl. Der Lehrer hilft immer wieder mit der Geige nach, damit ja nicht heruntergezogen werde. Wie die erste Hälfte der Melodie, so wird nun die zweite behandelt. Ist das Ganze fest eingeübt, so geigt wohl der Lehrer zu dem Gesange der Kinder die zweite Stimme, oder er singt sie, während er die erste mitgeigt. Schlecht macht es sich, wenn er die erste mitsingt. — Der ersten Strophe des Liedes folgen dann die anderen. Alles wird fein und sauber ausgeprägt. Das Resultat ist am Ende ein sehr erfreuliches. Kommen die Kinder nachhause, so singen sie das Lied, wo sie gehen und stehen. Was will man mehr?"

10. Mit dem Pfeil, dem Bogen 2c. — 11. Müde bin ich, geh' zu Ruh' 2c. — 12. Weißt du, wieviel Sternlein stehen 2c. — 13. Guter Mond, du gehst so stille 2c. — 14. O, Tannenbaum 2c. — 15. Morgen kömmt der Weihnachtsmann 2c. — 16. Singt Gottes Lob im Winter auch 2c. — 17. Es geht durch alle Lande 2c. — 18. Wer will unter die Soldaten 2c. — 19. Fort, fort, du harter Wintersmann 2c. — 20. Komm, lieber Mai 2c.

b. Choräle.

Liebster Jesu, wir sind hier 2c. (Text: Unsern Ausgang 2c.). — Herr Jesu Christ, dich zu uns wend 2c. — Gott des Himmels und der Erden 2c. (Text: Gott, ich danke dir von Herzen 2c.). — Nun ruhen alle Wälder 2c. (Text: Breit aus die Flügel beide 2c.). — Dies ist der Tag 2c. — Lobe den Herrn, den mächtigen König 2c. — Nun danket alle Gott 2c.

Die in der IV. Klasse gelernten Volkslieder und Choräle sind in dieser Klasse zu repetieren.

Klasse II.

a. Volkslieder.

1. Der Mai ist gekommen, die Bäume schlagen aus 2c. — 2. Hier sitz' ich auf Rasen 2c. — 3. Erwacht vom süßen Schlummer 2c. — 4. Morgen müssen wir verreisen 2c. — 5. Nun ade, du mein lieb Heimatland 2c. — 6. Wie lieblich lacht dem Jugendsinn 2c. (Mel.: Wir winden dir 2c.). — 7. Wie lieblich schallt 2c. — 8. Goldne Abendsonne, wie bist du so schön 2c. — 9. Ueb immer Treu und Redlichkeit 2c. — 10. Der Mond ist aufgegangen 2c. — 11. Schlaf, Herzenssöhnchen 2c. — 12. Seht, wie die Sonne dort sinket 2c. — 13. Willkommen, o seliger Abend 2c. — 14. Es gingen drei Jäger 2c. — 15. Ueber die Wogen hin tanzt unser Kahn 2c. — 16. Lobt froh den Herrn 2c. — 17. Ein Herz, daß sich mit Sorgen quält 2c. — 18. Gesang verschönt das Leben 2c. — 19. Abend wird es wieder 2c. — 20. O, wie ist es kalt geworden 2c. — 21. Es kann ja nicht immer so bleiben 2c. — 22. Ich hab' mich ergeben mit Herz und mit Hand 2c. — 23. Ich hatt' einen Kameraden 2c. — 24. Heil dir im Siegerkranz 2c. — 25. Stille Nacht, heilige Nacht 2c. — 26. O Straßburg, o Straßburg, du wunderschöne Stadt 2c.

b. Choräle.

Aus meines Herzens Grunde 2c. — Liebe, die du mich zum Bilde 2c. — Allein Gott in der Höh' sei Ehr' 2c. — Alle Menschen müssen sterben 2c. — Es ist das Heil uns kommen her 2c. (Text: Wenn ich, o Schöpfer 2c.). — Mir nach, spricht Christus 2c. — Wie groß ist des Allmächt'gen Güte 2c. — Was Gott thut, das ist wohlgethan 2c. — Werde munter mein Gemüthe 2c. — Warum soll ich mich denn grämen 2c. — Wer nur den lieben Gott läßt walten 2c. — O, daß ich tausend Zungen hätte 2c.

Die Choräle werden einstimmig, die Volkslieder zweistimmig gesungen.

Alle Kinder lernen zunächst die erste Stimme (man denke sich in die Lage eines Kindes, welches in Frühlingsluft und Sonnenschein durch Feld und Wald dahinwandert und, von Sangeslust getrieben, doch stumm bleiben muß, weil es ja in der Schule stets nur die zweite Stimme singt resp. gesungen hat und jetzt niemanden bei sich hat, der ihm zu seiner zweiten die erste Stimme singt) und erst, wenn diese von allen sicher und gut gesungen wird, kann an die Einübung der zweiten Stimme gedacht werden. Bei der Auswahl der Sänger für diese ist nicht ausschließlich, ja nicht einmal vorwiegend die Stimmlage des Kindes, sondern vor allen Dingen das musikalische Gehör maßgebend. Nur die Kinder, denen es leicht wird, neben der ersten auch noch die zweite Stimme aufzufassen, ja, die vermöge ihrer musikalischen Begabung im Stande sind, sich nöthigenfalls selber eine solche zu bilden, werden für diese ausgewählt. Jedes Kind hat sich das eingeführte Volksliederbuch von Erk u. Greef anzuschaffen. — Für die Vorübungen hat sich der Lehrer nach Serings Elementar-Gesangunterricht (Gütersloh, Bertelsmann) zu präparieren. Von Klasse II an wird dabei das erste Notenbuch von demselben Verfasser benutzt. — Die in der IV. und in der III. Klasse gelernten Choräle, sowie die für die III. Klasse vorgeschriebenen Volkslieder sind zu repetieren.

Klasse I.

a. Volkslieder.

1. Wenn Frühlingstage neu beleben &c. — 2. Vor dir, Allmächtiger, tritt unser Chor &c. — 3. Geh aus, mein Herz, und suche Freud' &c. — 4. Wem Gott will rechte Gunst &c. — 5. Heimatslieder: Im schönsten Wiesengrunde &c. und: O, du mein Heimatland &c. — 6. Lobt den Herrn, die Morgensonne &c. — 7. Noch ahnt man kaum der Sonne Licht &c. — 8. Des Morgens in der Frühe &c. — 9. Seht die Lilien auf dem Feld &c. — 10. In der Heimat ist es schön &c. — 11. Wenn in die Ferne vom Felsen ich seh' &c. — 12. An des Rheines Strand &c. — 13. So leb denn wohl &c. — 14. Von meiner Heimat muß ich scheiden &c. — 15. Es ist bestimmt in Gottes Rath &c. — 16. Sah ein Knab' ein Röslein stehn &c. — 17. Fahr wohl, o goldne Sonne &c. — 18. Schon die Abendglocken klangen &c. — 19. Wie könnt' ich ruhig schlafen &c. — 20. Letzte Rose &c. — 21. Dort unten in der Mühle &c. — 22. Im Wald und auf der Heide &c. — 23. Stimmt an mit hellem, hohem Klang &c. — 24. Hinaus in die Ferne &c. — 25. Leise, leise, fromme Weise &c. — 26. Wer Gott das Herze gibt &c. — 27. Harre meine Seele &c. — 28. O du fröhliche, o du selige &c. — 29. Die Loreley. — 30. Was ist des deutschen Vaterland &c. — 31. Ich bin ein Preuße &c. — 32. Der alte Barbarosse &c. — 33. Zu Straßburg auf der Schanz' &c. — 34. In dem wilden Kriegestanze &c. — 35. Es geht bei gedämpfter Trommel Klang &c. — 36. Es braust ein Ruf &c. — 37. Was blasen die Trompeten &c. — 38. Held Friedrich zog mit seinem Heer &c. — 39. Morgenroth &c. *).

b. Choräle.

Befiehl du deine Wege &c. — Christe, du Lamm Gottes &c. — Dir, dir, Jehovah, will ich singen &c. — Es ist gewißlich an der Zeit &c. — Ein' feste Burg ist unser Gott &c. — Eins ist noth &c. — Freu dich sehr, o meine Seele &c. — Herr Jesu, Gnadensonne &c. — Herr Jesu Christ, meines Lebens Licht &c. — Jesu, meines Lebens Leben &c. — Jesus, meine Zuversicht &c. — Jerusalem, du hochgebaute Stadt &c. — Mache dich, mein Geist, bereit &c. — O Gott, du frommer Gott &c. — Schmücke dich, o liebe Seele &c. — Sollt' ich meinem Gott nicht singen &c. — Von Gott will ich nicht lassen &c. — Wie schön leuchtet der Morgenstern &c. — Wachet auf, ruft uns die Stimme &c.

Literatur.

Die Gesangschulen von: Weber. St. Gallen, Huber & Komp. 1 M. 60 Pf. — Brähmig. Leipzig, Merseburger. — Lehmann. Langensalza, Verlags-Comptoir. 30 Pf. — Sering. Gütersloh, Bertelsmann. 2 M. — Held. Chur, Leonhardt Hitz. 40 Pf. — Rüegg. Horgen, Karl Weiß. — Sölter. Braunschweig, H. Bruhn. 30 Pf.

Als Liederbücher sind zu empfehlen: Volksliederbuch von Erk u. Greef. Essen, Bädecker. — Hentschel, Liederhain. Leipzig, Merseburger. — Erk, Liederkranz. Essen, Bädecker. — Sering, Mehrstimmige Gesänge für Töchterschulen. 4 Hefte. Straßburg, R. Schultz & Komp. — Löchner. Leipzig, Klinkhardt. — Brähmig, Liederstrauß. Leipzig, Merseburger. 1 M. 80 Pf. — Finsterbusch. Leipzig, Kahnt. — Winter. Leipzig, Wöller. — Bräunlich. Weimar, Böhlau. — Ferd. Janson, Deutsche Schulgesänge für Mädchen. Bremen, Kühtmann. — Liederbuch zu den Lebensbildern. Leipzig, Klinkhardt. — U. a. m.

Ein recht hübsches Büchlein, welches die vorhandenen Liederbücher in treffender Weise kritisiert, ist R. Langes, Der deutsche Schulgesang seit 50 Jahren. Berlin, Julius Springer. 1 M.

Was die Choralbücher betrifft, so ist es Sitte geworden, daß jedes Land u. s. w. sein eigenes Choralbuch hat. Nähere Angaben sind also hier nicht nöthig. Nur auf die 50 rhythmischen Choräle von Molck möge hier verwiesen sein.

---

*) Einzelne dieser Gesänge, z. B. Nr. 20, 25 &c., werden nur in der Mädchenklasse, andere, z. B. Nr. 24, 34 &c., nur in der Knabenklasse gesungen.

4. Der Turnunterricht.

„Gesund und frisch sein, ist besser denn Gold, und ein gesunder Leib ist besser denn groß Gut. Es ist kein Reichthum zu vergleichen einem gesunden Leibe.“ Jes. Sir. 30, 15.

„Der Turnunterricht ist nicht allein eine Disciplin des Körpers, sondern auch des Geistes.“
Dr. M. Kloß.

Die bisher behandelten Unterrichtsgegenstände haben es vorwiegend mit der Bildung des Geistes zu thun. Nun ist aber der Mensch nicht allein Geist, sondern auch Leib. Daher darf die erziehliche Pflege und Ausbildung des letzteren auch nicht außeracht gelassen werden. Gilt ja doch im allgemeinen immerdar der Grundsatz Juvenals, daß „ein gesunder Geist in einem gesunden Körper“ wohnt.

Die Leibespflege, als die Unterstützung und Hütung der gesunden Leibesentwickelung, fällt allerdings mehr dem Hause als der Schule zu. Doch hat die Schule gewiß die Pflicht, eine vernünftige Aufklärung, die in dieser Beziehung noch so vielfach noththut, ohne Unterlaß zu verbreiten und alle dahin einschlagenden zweckmäßigen Einrichtungen zu fördern.

Daher soll der Lehrer seine Schüler in geeigneter Weise über den Bau und die Thätigkeit des menschlichen Körpers, über die Naturgesetze des Lebens, über den Werth, die Verdaulichkeit und Nahrhaftigkeit der Nahrungsmittel, sowie über das rechte Verhalten in Gesundheit und Krankheit belehren und berathen (wie schon im Lehrplan der Naturgeschichte und Naturlehre angedeutet worden ist). Er soll auf eine gute, aufrechte Haltung beim Stehen und Sitzen der Kinder, auf Ordnung und Reinlichkeit ihrer Kleidung, ihrer Wäsche, der Hände, des Gesichtes, der Haare ohne Unterlaß achten. Er soll sich eine genaue Kenntniß der Gesundheitsverhältnisse sämtlicher Schüler verschaffen und liebevolle Theilnahme für kranke Schüler zeigen.

Ferner soll der Lehrer in verständiger Weise seinen Einfluß auf die Eltern und besonders auf die Gemeindevorstände und unteren Schulbehörden (den Schulvorstand) inbetreff der erforderlichen Einrichtungen der Schulräume auszudehnen suchen. Natürlich ist dazu eine gründlich eingehende, nicht nur oberflächliche Kenntniß der Dinge nöthig. Mit dem rechten Wissen ausgerüstet, wird der Lehrer besonders bei Neu- und Umbauten der Schulhäuser, sowie bei der inneren Einrichtung derselben Gelegenheit haben, seinen Rath zur Geltung zu bringen.

Dabei gibt es gar viele Verhältnisse zu bedenken. Es sei hier nur an die Lage und die Bodenbeschaffenheit des Bauplatzes einer neuen Schule, an das Baumaterial, an die äußere Ausstattung des Schulhauses (Dachrinnen!), an die Dicke der Wände, an die Größe der Lehrzimmer hinsichtlich der Schülerzahl, an die Lage und Größe der Fenster (Rouleaux oder Zugvorhänge!), an die Höhe und Länge der Subsellien (Lehnen! gehörige Steigung der Pultfläche und Stellung der Tintenfässer!), an die Entfernung zwischen den Bänken und Pultflächen, an die Höhe und Farbe der Schulstube, an die nöthigen Lüftungsvorrichtungen, an die

Heizungseinrichtungen und Temperaturverhältnisse, an die Einrichtungen zur Reinhaltung der Schulstube (Lüften, Kehren, Scheuern, Apparate zum Reinigen der Schuhe u. dgl.), an die Lage und Reinhaltung der Abtritte und Pissoirs erinnert.

Alle diese Umstände sind aufs genaueste ins Auge zu fassen, weil sich die hier vorkommenden Vernachläßigungen nicht allein an der körperlichen, sondern auch an der geistigen und sittlichen Entwickelung des heranwachsenden Geschlechtes oft furchtbar rächen. Es ist daher eine Schmach für den Lehrer, wenn er diese Verhältnisse ignoriert oder in ihnen ein Fremdling bleibt und so die Schädigung der Gesundheit vieler Menschen mit verschuldet.

Zur Unterweisung über die hier beregten Gegenstände können folgende Werke benutzt werden: Bock, Volksgesundheitslehre. Leipzig, E. Keil. — Guillaume, Die Gesundheitslehre in den Schulen. Aarau, 1865. — A. Hofmann, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Gesundheitspflege. Naumburg, Aug. Recknagel. — Schreber, Kallipädie oder die Erziehung zur Schönheit. Leipzig 1858. — H. Cohn, Untersuchungen der Augen von 10,060 Schulkindern. Leipzig, Fr. Fleischer, 1867. — W. Zwez, Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung. Weimar, Böhlau, 1864. — Dr. Kuby, Das Volksschulhaus. Augsburg, Riegen, 1875. — Dr. Fahrner, Das Kind und der Schultisch. Zürich 1865. — Parow, Ueber die Nothwendigkeit einer Reform der Schultische. Berliner Schulzeitung, 1865. — Schildbach, Die Schulbank. 2. Aufl. — Desgleichen: Johann Schoben, Die Olmützer Schulbank. Wien, Pichlers Ww., 1873. —

Wenn nach den vorstehenden Betrachtungen die Schule schon die Pflicht hat, auf eine gesunde Leibesentwickelung der Schüler zu achten, so hat sie um so mehr die Pflicht, eine geschickte Leibesausbildung derselben direkt zu fördern.

Die Leibesausbildung, d. h. die Führung zum zweckmäßigen Gebrauch der Organe, geschieht aber durch Leibesübungen, welche absichtlich unternommen werden, um den Leib tüchtig zu machen zum kräftigen Träger und wohlgefälligen Diener des Geistes.

Dabei kann man Uebungen der Sinne und Uebungen der Bewegungsorgane unterscheiden. Die Sinnesübungen sind im gewöhnlichen Unterricht und namentlich im Anschauungsunterricht zu beachten, sowie sie im Leben häufig ausgeführt werden. Einer dazu besonders geordneten Unterrichtsstunde bedürfen sie nicht. Die Uebungen der Bewegungsorgane, die wir mit dem Namen Turnübungen bezeichnen, fordern dagegen einen systematischen Unterricht.

Die Turnübungen fördern nicht allein Gesundheit und Kraft und geben den Gliedern Geschicklichkeit und Gewandtheit, so daß der Leib als ein harmonisches Ganzes sich ausbildet; sondern sie heben auch durch die dabei nöthige Aufmerksamkeit die Willenskraft des Geistes, wecken Besonnenheit und Muth und führen durch die Einordnung in eine gleichstrebende Genossenschaft zu sittlicher Gesinnung und Thatkraft.

Hiernach sollte es überall feststehen, daß sowohl Dorf- als Stadt-

kinder, sowohl Mädchen als Knaben passende Turnübungen treiben müssen. Denn die jungen Glieder der menschlichen Gesellschaft sollen ja alle zunächst an sich tüchtig werden und dann im Hause, in der Gemeinde und im Vaterlande ihren Platz in rechter Weise ausfüllen. Dies alles aber ist nur möglich, wenn der Leib als Tempel des Geistes zu allen guten Werken geschickt gemacht wird.

Trotzdem fragt man auch heutzutage noch, ob denn bei allen Kindern beiderlei Geschlechtes in Stadt und Land Turnübungen nöthig seien und macht dagegen mancherlei Einwendungen. So sagt man oft, daß die Jugend ohnehin Bewegung und das reifere Alter Arbeit genug habe, bedenkt aber nicht, wie einseitig die Thätigkeiten meistens sind und welche auffallende Versteifungen und ungeschickte Haltungen dadurch am Körper sich geltend machen. Auch sieht man die Turnübungen oft als eine bloße Spielerei oder gefährliche Gaukelei an, übersieht aber, daß ein guter Turnunterricht immer volle und wohlbedachte Arbeit verlangt und zu dem Muthe und der Entschlossenheit führt, die für unzählig viele Fälle des Lebens nothwendig werden. Ferner glaubt man häufig, daß das Turnen Roheiten befördere, beachtet aber nicht, daß in einer zuchtvoll geordneten Gemeinschaft Sitte und Anstand sich mehr ausbilden können, als in gesetzloser Ungebundenheit oder in sündhaft-heimlicher Zurückgezogenheit. Man wendet wohl gegen das Turnen auch ein, daß es dazu an Zeit gebricht. Doch finden sich bei einer geordneten Einreihung des Turnunterrichtes in die übrigen Lehrgegenstände gar wohl die Stunden, die auf eine allseitige Körperausbildung allwöchentlich verwendet werden müssen. Die Einwendungen, welche man wegen der Kostspieligkeit der Räume und Geräthe macht, sind auch nicht ganz stichhaltig, da man mit einfachen Anfängen den Grund zu allmählich weitergehenden Anschaffungen legen kann und die Aufwände, welche in dieser Beziehung gemacht werden, sich reichlich lohnen durch die Geschicklichkeit und Kraft, welche bald im Geschäftsleben, bald in der Einrichtung von Feuerwehren, bald im Militärleben sich nutzbar zeigen. Meint man endlich, daß es an Lehrkräften zum Turnunterrichte mangele, so ist zu erwiedern, daß jetzt die Lehrerbildungsanstalten auch in dieser Beziehung Hilfe schaffen und daß ohnehin jeder rüstige Lehrer viele nützliche Turnübungen bald lernen und lehren kann. Mache man nur getrost den Anfang damit! Die nöthigsten Belehrungen sind jetzt überall, nicht allein durch Wort und Schrift, sondern auch durch Anschauung eines guten Schulturnbetriebes leicht zu gewinnen. Denn allerwärts ist man ja bemüht, das Turnen gesetzlich in den Schulen einzuführen und, was noch mehr ist, dasselbe aus papiernen Verordnungen heraus in die Wirklichkeit treten zu lassen.

Die Bemühungen dafür werden jetzt immer lebhafter. Nachdem vor nunmehr 100 Jahren Basedow die Zöglinge seines 1774 begründeten Philanthropins zu Dessau von Puder, Haarbeutel und unnatürlicher Kleidertracht befreit und die Leibesübungen der Adelsschulen auch in die Erziehungen der bürgerlichen Jugend aufgenommen hatte, führte Salzmann die Gymnastik in Schnepfenthal ein, und sein treuer Mitarbeiter GutsMuths stellte eine Anzahl von Uebungen in seiner „Gym-

nastik für die Jugend" 1796 systematisch zusammen. Vom Jahre 1811 an trug Jahn die Turnkunst in das Volk hinein und machte sie dem großen Zwecke der vaterländischen Befreiung nutzbar. Dann wurde in der Zeit der Reaktion 1819 das Turnen fast in ganz Deutschland verboten, so daß es nur in einzelnen Staaten weitergetrieben werden durfte. In Berlin unterhielt Jahns Schüler und Mitarbeiter Eiselen eine Privatturnanstalt; in Würtemberg führte Klumpp das Turnen weiter. Nachdem dann Dr. Lorinser durch seine Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" 1836 einen mächtigen Stoß gegen geistige Ueberladung und leibliche Vernachläßigung geführt hatte, wurde das Turnen da und dort wieder eingeführt, so 1837 an den höheren Schulen im Königreiche Sachsen, 1842 durch eine königliche Kabinetsordre in Preußen und hierauf auch in anderen deutschen Ländern. Eine völlige Neugestaltung erhielt das Schulturnen durch Adolf Spieß (1810—1858), der anstatt der freiwilligen Betheiligung der Schüler die Einreihung des Turnens in den Schulunterricht forderte und die einzelnen Schulklassen einer Anstalt zugleich als Turnklassen thätig sein ließ. Der Richtung des deutschen Turnens gegenüber standen die 1814 vom Schweden Ling aufgestellten und 1850 von Rothstein in die Centralturnanstalt zu Berlin aufgenommenen Uebungen, welche wohl mit Rücksicht auf den Bau des menschlichen Körpers, aber in zu einförmiger und ermüdender Weise ausgeführt wurden. Heutzutage hat man daselbst, sowie fast überall in Deutschland in versöhnlicher Weise aus all den verschiedenen Turnweisen das Beste in den Unterrichtsbetrieb aufgenommen und nutzbar gemacht.

Als Zweige des Turnunterrichtes nennen wir nach der jetzt üblichen Weise die vier nachfolgenden Formen:

1. Die Freiübungen. Das sind nach dem Ausspruche von Spieß, der sie aus den sogenannten Vorübungen Jahns selbständig ausbildete, „Uebungen, die frei von Geräthen, in Zuständen, welche die freieste Thätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen". Sie umfassen die mannigfachen Bewegungen des Leibes und seiner Glieder im Stehen, Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen u. dgl. und sind hauptsächlich geeignet, eine gute Haltung des Körpers zu bewirken und ihn so geschickt zu machen, daß er der Herrschaft des Geistes willig folgt. Daher passen die Freiübungen für jedes Geschlecht und jede Altersstufe. Ueberdies können sie gleichzeitig und gleichmäßig von vielen Schülern (also als Gemeinübungen) nach Befehl ausgeführt werden, wobei sich die Schüler als Glieder eines Ganzen fühlen lernen.

2. Die Ordnungsübungen. Das sind die von Spieß in das Turnen eingeführten Thätigkeiten, welche mehrere Turner gleichzeitig und mit Beziehung auf gewisse Raum- und Zeitverhältnisse ausführen. Da die Ordnungsübungen stets als Gemeinübungen auftreten, so lassen sie sich hauptsächlich bei den Freiübungen verwenden. Sie bilden mit diesen zusammen die turnerischen Thätigkeiten, welche eine Schule zunächst und hauptsächlich zu betreiben hat, um die Kinder anstellig und gewandt zu machen für jegliches Thun.

3. Die Geräthübungen. Das sind Thätigkeiten, welche theils

mit beweglichen Handgeräthen, wie Stäben, Gewichten, Seilen u. dgl., theils an bestimmten Gerüsten, wie am Reck, am Barren, an Leitern u. dgl. vorgenommen werden, um Kraft und Geschicklichkeit des Leibes, sowie Muth und Besonnenheit des Geistes zu erhöhen. Zu ihrer Leitung bedarf es einer größeren Sachkenntniß; doch sollten auch diese Uebungen in allen Schulen Eingang finden und in rechter Weise betrieben werden.

4. Die Turnspiele. Das sind Thätigkeiten, bei denen, wie Jahn sagt „Arbeit mit Lust und Ernst mit Jubel" sich paaren und wobei „die Jugend von klein auf, gleiches Recht und Gesetz mit anderen halten lernt und Brauch, Sitte, Ziem und Schick im lebendigen Anschauen vor Augen" hat, weshalb auch sie in keiner Schule fehlen sollten.

Zur Ausführung der Frei- und Ordnungsübungen, wie der Turnspiele ist ein geeigneter, womöglich schattiger Platz und, um Sommers und Winters, bei gutem und schlechtem Wetter turnen zu können, ein überbauter Raum erforderlich. Zur Ausführung der Geräthübungen gehören natürlich auch noch die dazu nöthigen Vorrichtungen.

Inbetreff der Turnkleidung braucht man nicht wählerisch zu sein. Ein gewöhnlicher, haltbarer Anzug der Kinder ist vollständig ausreichend. Zur Bequemlichkeit und auch zur Schonung der Kleider können die Knaben ihre Jacken oder Röcke bei Beginn der Turnstunde der Reihe nach ablegen und erst nach Schluß der Uebungen wieder anziehen.

Der Tageszeit nach werden die Turnstunden am besten den übrigen Schulstunden ein- oder angereiht. Die sogenannten Freiviertel- und Zwischenstunden, welche für Lehrer und Schüler die nothwendige Erholung bieten sollen, kann man nur im Nothfalle zu einigen Turnübungen verwenden; ein rechter Turnunterricht kann dabei nicht ertheilt werden.

Die Leitung der Uebungen soll ganz in der Hand des Lehrers liegen. Nur bei den Geräthübungen möge man Vorturner verwenden, hauptsächlich wenn die Klassen zu stark besucht sind, als daß einer allein alle Schüler gut beschäftigen könnte.

Die Auswahl der Uebungen muß natürlich planmäßig geschehen, und es dürfen für Knaben und besonders für Mädchen nur die der Sitte und dem Anstande gemäßen Uebungen vorgenommen werden.

Für Preußen enthält der „Neue Leidfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen" den gesamten Lehrstoff. Die methodische Anordnung der Uebungen bleibt bei ihrer Ausführung dem Lehrer überlassen.

Der Lehrstoff wurde früher gewöhnlich in Stufen aufgestellt und zugleich ausführlich beschrieben. So ist z. B. verfahren worden:

a. Von Eiselen in seinen Turntafeln in 4 Stufen. Berlin, Reimer. 3 M.
b. Von Spieß in seinem Turnbuch für Schulen, ebenfalls in 4 Stufen. 1. Theil, Basel, Schweizerbart. 2 Theile. 11 M.

Neuerdings sind dagegen Lehrpläne aufgestellt worden, welche die Kenntniß des Stoffes voraussetzen und deshalb nur die Namen der Uebungen in der vorzunehmenden Reihenfolge angeben, wie es in anderen Lehrfächern längst Gebrauch ist. Derartige Pläne sind vorhanden:

a. Von J. C. Lion in den Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen (2. Auflage, Leipzig 1869) und in Mädchenschulen (Leipzig 1870).
b. Von Alfred Maul im Lehrziel für den Turnunterricht in Knabenschulen (Basel; 80 Pf.) und in den Klassenzielen für das Turnen in den badischen Schulen.
c. Von Niggeler in den Lehrzielen für den Turnunterricht in der bernischen Volksschule (1872).
d. Von Hausmann u. Goldner für die Schulen des weimarischen Landes in dem Buche: „Das Turnen in der Volksschule, mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen“ von C. F. Hausmann. Weimar, Böhlau.

Eine genaue Durchsicht solcher Pläne wird die Aufstellung von Lehrzielen für die eigenen Zwecke sehr erleichtern.

Inbetreff der methodischen Winke, welche dem angehenden Turnlehrer noth-thun, setzen wir aus dem Hausmann'schen Buche folgende Imperative hierher, die dort ihre Ausführung und Begründung finden und die bei dem Gebrauche jedes beliebigen Turnbuches wohl zu beachten sind:

1. Sei auf jede Stunde in Stoff und Methode gut vorbereitet.
2. Siehe auf regelmäßigen Besuch der Turnstunde, sowie auf pünktlichen Beginn und Schluß.
3. Gewöhne die Schüler an gute Zucht und Ordnung auch vor Beginn und nach Schluß der Turnstunde.
4. Theile die Schüler zweckmäßig ein und beschäftige sie ihren Kräften gemäß.
5. Achte auf eine planmäßige Verwendung der Zeit mittelst einer geeigneten Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Monate, Wochen und Stunden.
6. Bringe jede Uebung durch genaue Benennung, Klarlegung und Vorzeigung derselben zum richtigen Verständniß.
7. Beim Vorturnen sieh bald auf das Hervorheben einzelner Theile einer Uebung, bald auf den abgerundeten Zusammenhang der einzelnen Thätigkeiten zum schönen Ganzen.
8. Die Befehle gieb in bezeichnender Weise und wende bei der Ausführung der Uebungen das Taktzählen in rechtem Maße an.
9. Laß jede Uebung scharf und pünktlich nachturnen.
10. Bei den Geräthübungen gib die erforderliche Hilfe, ohne die Schüler zu verwöhnen.
11. Im Verbessern eintretender Fehler sei besonnen und unverdrossen.
12. Versäume trotz der Genauigkeit den planmäßigen Fortschritt nicht.
13. Bringe durch fleißige Wiederholung der Hauptübungen die Schüler zur Sicherheit.
14. Zur Aufmunterung gib mancher Uebung die Form des Spieles und Scherzes.
15. Ordne dann und wann den Gesang passender Lieder an.
16. Zur Förderung der Selbstentschließung laß zuweilen ein Kürturnen ausführen.
17. Verbiete es niemandem, sich auszuzeichnen, laß aber dabei keine Eitelkeit aufkommen.
18. Nimm zuweilen Messungen und Aufzeichnungen der Leistungsfähigkeit und der Leistungen der Schüler vor, und beurtheile danach deine und deiner Schüler Fortschritt.

Literatur.

a. Ueber das gesamte Schulturnen gibt das oben genannte Werk von Hausmann Aufschluß. Es enthält im 1. Abschnitte Wesen und Zweck der Turnübungen in Rücksicht auf den Leib und den Geist, sowie auf die Bedürfnisse und Bestrebungen der Menschen. Der 2. Abschnitt gibt die Geschichte der Leibesübungen und nennt die vorzüglichsten Werke der Turnliteratur. Der 3. Abschnitt stellt die Turnübungen auf und erläutert sie an 96 Abbildungen. Der 4. Abschnitt enthält die Methode des Turnunterrichtes mit Lehrplänen und Lehrbeispielen.

Desgleichen gehört hierher die „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes“ von Moritz Kloß. Dresden, Schönfeld. 2 M. 40 Pf. Nach

einer Einleitung über die Stellung des Turnens zu den verschiedenen Schulen, über seine Geschichte und seine Wirkung wird der Uebungsstoff mit 42 Figuren dargelegt, und dabei werden die nöthigen methodischen Winke gegeben.

Ferner behandelt das ganze Turnwesen Eduard Angersteins Theoretisches Handbuch für Turner. Halle. 4 M. 50 Pf. Es enthält: Anatomie und Physiologie in ausführlicher Weise; desgleichen die Geschichte des Turnens, dann den Uebungsstoff mit zahlreichen Abbildungen und die hauptsächlichsten Winke für den Unterricht.

Fast noch ausführlicher ist das „Volksturnbuch“ von Ravenstein. Frankfurt a. M., Sauerländer. 7 M. 20 Pf.

b. Für Ordnungs- und Freiübungen in ausführlicher Weise ist gesorgt durch J. C. Lion in seinem „Leitfaden“. Leipzig. 2 M. Zahlreiche Abbildungen erläutern den klaren Text.

c. Für Geräthübungen nennen wir L. Puritz, Merkbüchlein für Vorturner. Hannover. 50 Pf. — Desgleichen Friedländer u. Müttrich, Merkbüchlein zum Geräthetturnen. Elbing, Meißner. 50 Pf. — Desgleichen Kaufmann, Merkbüchlein für Geräthetturnen. Köthen, Schulze. 60 Pf.

d. Für Spiele findet man Rath und Stoff in GutsMuths, Spiele zur Erholung und Uebung des Körpers und Geistes für die Jugend. — M. Kloß, Das Turnen im Spiel; und zwar für Knaben (1 M. 20 Pf.) und für Mädchen (Dresden, Schönfeld; 2 M.).

e. Für einfache Uebungen, die im Schulzimmer vorgenommen werden können, sorgt Mönch, Turnübungen. Gotha, Müller. 1 M.

f. Den Turnstoff in methodischer Reihenfolge bietet Niggeler, Turnschule. Zürich, Fr. Schulthes. 2 Theile. 3 M.

g. Das Mädchenturnen behandelt Schettler, Turnschule für Mädchen. Plauen i. V., Hohmann. 3 M.

h. Den bestimmt vorgeschriebenen Turnstoff für die preußischen Volksschulen enthält der „Neue Leitfaden“. Berlin, Hertz. 1 M. — Den Stoff für Würtembergs höhere Lehranstalten enthält Jägers Turnschule. Leipzig, Keil. 3 M. 50 Pf. — Für andere Länder sind bereits die vorhandenen Lehrpläne genannt.

In welcher Weise die Turnübungen auf die verschiedenen Klassen unserer Seminarschule zu vertheilen sind, zeigen die im „Neuen Leitfaden“ angegebenen Andeutungen (Sternchen ꝛc.).

5. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

Ueber den Unterricht in weiblichen Handarbeiten seien die Bücher von Largiadère (Ueber den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten; Zürich, Schultheß; 80 Pf.) und von R. Schallenfeld (Der Handarbeitsunterricht in Schulen; Frankfurt a. M., Hermann; 1 M. 60 Pf.), auch Matthias (Die Nadelarbeit für den Hausbedarf; Berlin, Nicolai; 2 M.) empfohlen.

Zusammenstellung.

Wöchentlicher Stundenplan der Seminarschule.

Unterrichtsgegenstände.	Klasse IV. (1. Schuljahr.)	Klasse III. (2. und 3. Schuljahr.)	Klasse II. (4. und 5. Schuljahr.)	Klasse I. (6., 7. u. 8. Schuljahr.)
I. **Religionsunterricht:**	4	4	4	4
a. Biblische Geschichte mit biblischen Sprüchen ꝛc.	4	4	3	
b. Katechismusunterricht.	-	-	1	2
c. Bibelkunde und Repetition der biblischen Geschichte mit Bibellesen.	-	-	-	1
d. Pericope und Kirchenlied.	-	-	-	1
II. **Deutsche Sprache:**	11	8	8	8
a. Anschauungsunterricht.	Vereinigter Sach-, Sprech-, Schreib-, Lesenunterricht.			
b. Lesen. Leseübung (im Lesebuche). Lesen mit Erklärung u. Deklamieren.		5	3½	4
c. Aufschreiben mit Orthographie und Grammatik (Diktat).		3	3	2
d. Aufsatzübungen (mit Einschreiben des Aufsatzes).			1½	2
III. **Mathematische Lehrfächer:**				
a. Bürgerliches Rechnen.	4	4	4	4
b. Praktische Geometrie.				- (K. 2.)
IV. **Realien:**				
a. Geographie.	S. oben!	2	3	2
b. Weltgeschichte.		-	-	2
c. Naturgeschichte.		2	3	2
d. Physik und Chemie.		-	-	2
V. **Technische Fertigkeiten:**				
a. Schönschreiben.	S. oben!	4	2	-
b. Freihandzeichnen.		-	2	2
c. Singen (Einübung neuer Lieder).	1	2	2	2
d. Turnen.		2	2	2
e. Weibliche Handarbeiten.		- (M. 2.)	- (M. 2.)	- (M. 2.)
	20 St.	28 (+2) St.	30 (+2) St.	32 St.

Druck von Friedr. Andr. Perthes in Gotha.

Die Literatur
in der
Praxis der Volksschule
von
C. Kehr,
Königl. Seminardirektor in Halberstadt.

Systematisch geordnetes Verzeichniß der in der Praxis der Volksschule angeführten und empfohlenen Bücher

zusammengestellt aus dem

Pädagogischen Bücherlager
der
Hofbuchhandlung von E. F. Thienemann in Gotha.

Bestellungen außerhalb des Kreises unserer Kundschaft werden direct nur gegen Einsendung der Beträge geliefert.

I. Der Religionsunterricht.

1. Biblische Geschichte.

Literatur S. 111 der Praxis.

Berthelt, A., J. Jäkel und Petermann, Biblische Geschichten mit den Worten der heiligen Schrift. geb. 60 Pf.

Dörpfeld, F. W., Enchiridion der biblischen Geschichte. 30 Pf.

Gossel, A., Botschaft des Heils für Unmündige in biblischen Geschichten. 80 Pf.

Heine, G., Biblische Geschichten für die Mittelstufe. 50 Pf.

Köhnlein, G. L. W., Biblische Geschichte für das erste Jugendalter. 1 M. 50 Pf.

Lausch, E., 52 biblische Geschichten für die Kleinen. 80 Pf.

Messerschmidt, R., Biblische Lebensbilder für Kinder der Unterstufe. 60 Pf.

Ranke, J. Fr., Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort. 80 Pf.

Roßmann, H., Hülfsbüchlein für den ersten Religionsunterricht. 30 Pf.

Schneider, K., Das erste Religionsbuch für evangelische Kinder von 5—8 Jahren. 50 Pf.

Schwenke, L., Der Religionsunterricht in den unteren Klassen der Volksschulen. 1 M. 50. Pf.

Sperber, C., Religionsbüchlein für die Unterstufe. 60 Pf.

Vormbaum, Fr., Die biblische Geschichte in der evangelischen Elementarschule. 1 M. 25 Pf.

Wangemann, L., Biblische Geschichten für die Elementarstufen. 50 Pf.
— Handreichung beim Unterricht der Kleinen. 3 M.
Wiedemann, Franz, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. 1 M. 50 Pf.
Witt, H., Die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testaments mit Bibelwort und freier Zwischenrede. 3 Bde. 8 M. 40 Pf.

2. Systematischer Religionsunterricht.

Literatur S. 125 der Praxis.

Bähring, B., Die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange mit der allgemeinen Religionsgeschichte. 2 M.
Bäßler, F., Das heilige Land und die angrenzenden Landschaften. 1 M. 50 Pf.
Bodmann, Das heilige Land. 25 Pf.
Buchrucker, Carl, Welches ist die Gemeinschaft der Christen mit Gott. Ein Leitfaden zum Katechisationsunterricht in der Volksschule. 2 M. 40 Pf.
Garbs, F. A., Biblische Geographie. 40 Pf.
Gronau, F. W., Die bibl. Geschichte mit Lehren und Erklärungen. 3 M.
Itzeroth, J. Chr., Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der bibl. Geschichte. 2 Theile. 8 M. 50 Pf.
Kahle, F., Die Geschichte des Reiches Gottes. 2 Bde. 3 M. 25 Pf.
König, J., Palästina. Geschichte für Schule und Haus. 1 M. 50 Pf.
Kriebitzsch, K. Th., Stoffe für den Religionsunterricht mehrklassiger Schulen. 75 Pf.
Nissen, J., Unterredungen über die biblischen Geschichten. Ein Handbuch für Schullehrer. 2 Bde. 7 M. 20 Pf.
Otto, Chr. Tr., Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments mit Sacherklärung. 90 Pf.
Preuß, A. E., Bibl. Geschichte. Mit Anhang für Lehrer. 2 M. 50 Pf.
Raumer, K. v., Palästina. 6 M.
Scholten, E., Geschichte des Lebens Jesu. 5 M. 40 Pf.
Schüren, J. H., Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule. 1 M. 70 Pf.
Stahlberg, W., Leitfaden für den Unterricht in der bibl. Geschichte. 40 Pf.
Völter, L., Das heilige Land. 3 M. 60 Pf.
Wendel, H., Biblische Geschichten. 55 Pf.
Witt, H., Die biblischen Geschichten. 3 Bde. 8 M. 40 Pf.
Zahn, F. L., Biblische Geschichten. 1 M. 50 Pf.
Zezschwitz, Prof. E., Der biblische Unterricht in der Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer. 4 M.

Karten zur biblischen Erdkunde.

Hergt, Wandkarte von Palästina. 4 Blatt. 6 M.
Kiepert, Wandkarte zur Erläuterung der biblischen Erdkunde. 4 M.
— H., Volks-Schul-Wandkarte von Palästina. 4 M.
Lederer, E., Schulatlas zur biblischen Geschichte. 1 M.

Raaz, Wandkarte von Palästina. Photo-Lithographie. 5 Blatt. 8 M.
Reliefkarte von Palästina. 18 M.

Weitere Literatur über den Religionsunterricht.

Kirchenlied. Kirchengeschichte.

Literatur S. 130—157 der Praxis.

Ackermann, C., Handbuch zu Luthers Katechismus mit Bibelsprüchen. 1 M. 75 Pf.
Bäßler, Ferd., Die sechs Hauptstücke des kleinen Katechismus. 2 M. 50 Pf.
Bertsch, F., Geschichte des alten Bundes und seines Volkes. 1 M. 50 Pf.
Bischof, O., Geschichte der christlichen Kirche in Bildern. 2 M. 50 Pf.
Bodemann, F. W., Lebensbilder treuer Glaubenszeugen. 3 M. 60 Pf.
Bormann, Gebetbüchlein für Mutter und Kind. 1 M.
Brieger, C. F., Versuch einer biblisch-sachlichen und sprachlichen Erklärung von Luthers Katechismus. 2 M.
Caspari, Geistliches und Weltliches. 3 M.
Crüger, Joh., Das evangelische Kirchenjahr. 1 M. 50 Pf.
Demmer, Ed., Leitfaden der Kirchengeschichte. 1 M.
Eltester, H., Materialien aus dem Katechumenenunterricht. 3 M. 50 Pf.
Fuchs, C. R., Schriftgemäße Predigtentwürfe. 15 M.
Gerlach, v., Die heilige Schrift. 6 Bde. 18 M.
Gerock, K., Evangelienpredigten. geb. 6 M. 50 Pf.
Haase, H., Evangelische Liederkunde. 2 M. 40 Pf.
Hoffmann, K. Fr., Katechismus der christlichen Lehre. 50 Pf.
Jäckel, J. C., Geschichte der christlichen Kirche. 75 Pf.
— 100 Erzählungen aus der Kirchen- und Reformationsgeschichte. 60 Pf.
Jaeger, Katechetisches Handbuch. 3 Theile. 9 M. 60 Pf.
Janecke, W., Epistelbüchlein. Auslegung der heiligen Sonn- und Festtagsepistel. 2 M. 80 Pf.
Kehr, C., Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule. 2 Thle. 3. Aufl. 8 M.
Keller, J., Grundriß einer hist. Einleitung in die Bibel. 2 M. 40 Pf.
Kietz, H., Zum Sonntag. Erklärung sämmtl. evang. Perikopen. 2 M. 80 Pf
Kirchhofer, Joh., Leitfaden zur Bibelkunde. 3 M.
Koch, Ed., Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges der deutsch-evangelischen Kirche. I—VII. I. 26 M. 10 Pf.
Krüger, A., Das evangelische Kirchenjahr. Erklärung sämmtl. Sonntagsevangelien. 1 M. 50 Pf.
Lang, Erklärung der Episteln. 1 M.
Liere, C., und W. Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelisch-deutschen Kirchenlieder. 3 M.
Lisko, Die Bibel. 2 Bde. 19 M. 50 Pf.
Lüben, A., Der Religionsunterricht in der Volksschule. 40 Pf.
Materne, Konr., Der erste Religionsunterricht. 1 M. 50 Pf.
Möller, J. F., Katechetische evangelische Unterweisung in den heiligen zehn Geboten Gottes. 4 M. 80 Pf.
Nesselmann, R., Luthers Katechismus für Schule und Haus. 40 Pf.

Nissen, T., Unterredungen über den kleinen Katechismus Luthers. Ein praktisches Handbuch für Schullehrer. 6 M.
Oosterzee, J., Das Johannesevangelium. 2 M.
Ostertag, Missionsgeschichte von Deutschland. 1 M.
Postel, Em., Bibelkunde. 3 M. 75 Pf.
Rettig, Bibelkunde. 3 M.
Reuß, Ed., Geschichte der heil. Schriften des Neuen Testaments. 9 M.
Richter, J. N. O., Lehrbuch der Religion. 2 M. 40 Pf.
Sackreuter, K. L., Kurze Geschichte der christlichen Religion. 50 Pf.
Saupe, J., Die Macht des deutschen Kirchengesanges. 60 Pf.
Schneider, Handreichnng der Kirche in die Schule. 3 M.
Schumann, Dr., Die Kirchengeschichte der älteren Zeit bis auf Karl den Großen. 2 M. 50 Pf.
— Missionsgeschichte des Harzes. 3 M.
Schütze, Fr. W., Entwürfe und Katechesen über Luthers kleinen Katechismus. Für evangelische Volksschullehrer. 2 Bde. 13 M. 50 Pf.
— Schullehrerbibel. 2 Bde. 6 M. 60.
— Fr. W., Die 4 Evangelien und die Apostelgeschichte. 6 M. 60 Pf.
Schwarz, D. C., Leitfaden zum Religionsunterricht. 4. Aufl. 1 M.
Sell, Fr., Handbuch zum evangelischen Katechismus. 4 M. 50 Pf.
Sperber, E., Erklärung der Sonn- und Festtagsevangelien des christlichen Kirchenjahres. 3 M. 50 Pf.
Steger, K., Katechetisches Handbuch zur Erklärung der Sonn- und Festtagsevangelien. 4 M.
Strack, Missionsgeschichte von Deutschland. 2 M. 60 Pf.
Thilo, W., Das geistl. Lied in der evang. Volksschule. 3 M. 50 Pf.
Ulrici, Schulandachten. 1 M.
Wangemann, Kurze Geschichte der evangelischen Kirchenlieder. 2 M.
Weber, W., Kurzgefaßte Einleitung in die heil. Schriften. 3 M. 40 Pf.
Wippermann, A. A., Kirchengeschichte für Schule und Haus. 4 M.
Wolff, K., Kurze Einleitung in das Alte u. Neue Testament. 1 M. 60 Pf.

II. Unterricht in der deutschen Sprache.

1. Anschauungsunterricht.

Literatur S. 168 der Praxis.

Beust, Fr., Der wirkliche Anschauungsunterricht. 1 M. 20 Pf.
Dambeck, C., Theoretisch-praktische Anweisung zum Anschauungsunterricht. 2 M. 40 Pf.
Denzels Entwurf für den Anschauungsunterricht von Wregen. 2 Abth. 6 M.
Fuhr, J. H., und Ortmann, Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. 9 M.
Harder, Fr., Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht. 6 M.
Heinemann, L., Anschauungsunterricht zu Wilkes Bildertafel. 3 M. 20 Pf.
Jäger, S., Der Anschauungsunterricht für die zwei ersten Schuljahre. 2 M. 40 Pf.

Klauwell, A., Das erste Schuljahr. 1 M. 60 Pf.
Knauß, L., Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht. 2 M. 60 Pf.
Mischke, J., Das erste Schuljahr. 40 Pf.
Reimer und Wilke, Grammatikalische Bilderfibel zur Schreiblesemethode. 1 M. 50 Pf.
Richter, R., Der Anschauungsunterricht in der Elementarklasse. 2 M. 80 Pf.
Sandmeyer, Methodisch-praktische Anleitung. 6 M. 40 Pf.
Schlimbach, G., und **Kehr, C.**, Der erste Sprachunterricht im ersten Schuljahre. 2 M. 80 Pf.
Schlotterbeck, B., Theoretisch-praktisches Handbuch für den Unterricht im ersten Schuljahre. 3 Hefte. 3 M. 75 Pf.
Schreiber's 15 große naturgeschichtliche Wandtafeln der Säugethiere (5 Blatt), Vögel (5 Blatt), Amphibien (5 Blatt), à 15 M. Höhe 95, Breite 20 Cent. 45 M.
Strübing, Bilder für den Anschauungsunterricht. Nr. 1—5. à 4 Bl. 4 M. 50 Pf.
Wagner, H., Bilder für den Anschauungsunterricht. Fol. 43 Holzschn. 8 M.
Wiedemann, Präparationen zum Anschauungsunterricht. 7 M. 50 Pf.
— Der Lehrer der Kleinen. 3 M.
Wilke, C., Bildertafeln zum Anschauungsunterricht. 4 M. 50 Pf.

2. Gedichtsammlungen.

Literatur S. 177 der Praxis.

Benedix, R., Auswahl deutscher Gedichte, zum Vortrag geeignet. 4 M. 50 Pf.
Dietlein, W., Die Poesie in der Volksschule. 2 Thle. à 2 M. 40 Pf.
Echtermeyer, Theod., Auswahl deutscher Gedichte. 4 M. 50 Pf.
Forster, E., Das Volkslied in der Volksschule. 1 M.
Grünbaum, C., Ausgewählte Deklamationsstücke. 1 M. 80 Pf.
Gude, C., Erläuterungen deutscher Dichtungen. 4 Bde. 12 M. 50 Pf.
Keller, E., Mustersammlung deutscher Gedichte. 60 Pf.
Lüben, A., Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke zur Einführung in der deutschen Literatur. 3 Thle. 4 M. 60 Pf.
— und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur. 3 Thle. 15 M.
Riehl, W. und Kienholz, Sammlung deutscher Gedichte. 1 M. 60 Pf.
Schwab, G., Fünf Bücher deutscher Lieder u. Gedichte. geb. 4 M. 50 Pf.

3. Behandlung des Lesebuches.

Literatur S. 183 der Praxis.

Bräunlich, A., u. Franke, Das Lesebuch in der Volksschule. 2 M. 40 Pf.
Eckardt, L., Anleitung, dichterische Meisterwerke zu lesen. 1 M. 80 Pf.
Eisenlohr, Th., Die Behandlung des Lesebuches auf der Mittelschule. 3 M. 60 Pf.
Gebhard, W., Ueber gute und schöne Aussprache. 30 Pf.
Kehr, C., Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 7. Aufl. 3 M. 60 Pf.
Kellner, L., Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. 4 M.
Kriebitzsch, Th., Siebensachen, zu den stilistischen Uebungen in der Schule bestimmt. In 500 Themen. 3 M.
Kutzner, J., Hilfsbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache. 2 M. 25 Pf.

Mettin, F. E., Beiträge für den Sprachunterricht. 1 M. 50 Pf.
Otto, Fr., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 3 M.
Richter, Der Unterricht in der Muttersprache. 1 M. 50 Pf.
— Anleitung zum Gebrauche des Lesebuches. 3 M.
Seydel, E., Behandlung poet. Sprachstücke zu christl. Zwecken. 1 M. 25 Pf.
Wangemann, L., Der elementarische Sprachunterricht. 2 M. 40 Pf.

4. Ueber Orthographie.

Literatur S. 194 der Praxis.

Andresen, K. G., Wortregister für deutsche Orthographie. 80 Pf.
Francke, H., Material für den Unterricht in der Grammatik, Orthographie und Interpunktion. 2 M. 80 Pf.
Gerlach, L., Kleine deutsche Sprach- und Rechtschreiblehre. 25 Pf.
Kehrein, Jos., Wörterverzeichniß z. Einübung deutsch. Rechtschreibung. 50 Pf.
Kellner, L., der Rechtschreibunterricht in der Elementarschule. 75 Pf.
Kuhl, Ernst, Deutsche Rechtschreiblehre. Ein Hilfs- und Uebungsbuch für den orthographischen Unterricht. 1.—3. Stufe. 1 M. 60 Pf.
— Regeln und Wörterverzeichniß für deutsche Orthographie. 25 Pf.
Nostitz, Chr., ABC-Büchlein der deutschen Rechtschreibung. 30 Pf.
Schäffer, C., Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie. 1 M.
Stahl, H., Deutsche Orthographie. 80 Pf.
Wetzel, Ad., Die deutsche Sprache. 3 M.
Wirth, G., Die Regeln der deutschen Rechtschreibung. 50 Pf.
Wolfram, L., Sind zur Erlernung der deutschen Rechtschreibung besondere Regeln nöthig? 1 M.

5. Grammatik.

Literatur S. 200. 201 der Praxis.

Bachmann, F., Die Satz- und Wortlehre in prakt. Vorträgen. 2 M.
Bauer, Fr., Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. 1 M. 40 Pf.
Bodri, F., Zweck, Ziel und Behandlungsweise des Sprachunterrichtes in den Volksschulen. 1 M. 80 Pf.
Engelien, A., Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. 3 Thle. 7 M.
Fischer, Kleine Grammatik. 80 Pf.
Hermes, Unsere Muttersprache. 1 M. 20 Pf.
Hildebrand, H. R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 90 Pf.
Jahn, Ch., Lehrbuch der deutschen Sprache. 1 M. 50 Pf.
Kehr, C., Schülerbuch. Enthaltend die deutschen Lehrstücke und grammat. Uebungen zur theoret.-prakt. Anweisung für den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. cart. 40 Pf.
Leyde, E., Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. 1 M.
Lüben, A., Ergebnisse des grammatikalischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. 40 Pf.
Manzer, D., Der onomatische Sprachunterricht. 1 M.
Metger, H., Deutsche Satz- und Interpunktionslehre. 60 Pf.
Panitz, K., Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik. 5 Hfte. 1 M.

Raßmann, E., Leitfaden beim Unterricht in der deutschen Grammatik. 60 Pf.
Richter, Alb., Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in deutscher Grammatik. 30 Pf.
Riecke, G., Das Nöthigste aus der deutschen Sprachlehre. 20 Pf.
Schmidt, E., Die deutsche Satzlehre. 50 Pf.
Schulz, O., Deutsche Sprachlehre für Volksschulen. 1 M. 25 Pf.
Stoy, A., Der deutsche Sprachunterricht in den ersten 6 Schuljahren. 80 Pf.
Tomberger, Fr., Praktischer Lehrgang beim Unterricht in der deutschen Sprache. 1 M.
Treu, A., Deutsche Sprachlehre als Grundlage zur Stilistik. 1 M. 50 Pf.
Wangemann, M., Der elementarische Sprachunterricht. 2 M. 40 Pf.
Wetzel, Ed., Grundriß der deutschen Grammatik. 50 Pf.

6. Aufsatzübungen.

Literatur S. 210 der Praxis.

Engelien, A., Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen. 2 M.
Fischer, F., Aufsatzlehre für Volksschulen. 1 M. 75 Pf.
Gollnisch, Wilh., Die Aufsatzübungen in der Volksschule von der untersten bis zu den obersten Stufen. 4 M.
Günther, Ferd., Entwürfe zu Vorträgen und Aufsätzen über 100 Sprichwörter. 4 M.
Huffschmidt, J., Stufenmäßig geordnetes Sprach= und Stilübungsbuch für Elementarschulen. 60 Pf.
Jütting, W., Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen. 40 Pf.
Kehr, C., Materialien zur Uebung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke für Volksschulen. 1 M.
Kehrein, J., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden. 2 M. 60 Pf.
Kriebitzsch, Siebenfachen zu den stilistischen Uebungen der Schule. 3 M.
Lampert, F., Methodisches Handbuch zur Uebung im Brief= und Geschäftsstile. 2 M. 40 Pf.
Linnig, Der deutsche Aufsatz. 3 M.
Lüben, A., Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen. 35 Pf.
Meißer, L., Der deutsche Aufsatz. 2 M.
Petermann, K. G., Aufgaben für den schriftlichen Gedankenausdruck. 2 Stufen. 1 M. 20 Pf.
Rinne, J., Praktische Dispositionslehre. 2 M. 70 Pf.
Ritsert, E., Die Lehre vom deutschen Stil. 2 M. 40 Pf.
Rudolph, L., Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. 4 Thle. 11 M.
Schlimpert, M., Praktisches Aufgabenbüchlein zu deutschen Stilübungen für die Hand der Kinder. 2 Hefte. 60 Pf.
Sillib, L., Knabenbriefe. Für die Jugend und ihre Freunde. 1 M. 60 Pf.
— Mädchenbriefe. 1 M.
Sammlung ausgefertigter Stilarbeiten. I. Abth.: Für die niedere Stufe der Mittelklasse, von Weigell und Richter. 1 M.
— II. Abth.: Für die höhere Stufe der Mittelklasse. 1 M.
— III. Abth.: 200 Stilübungen für die Oberklasse von Scherz und Junghänel. 2 M. 80 Pf.

Sommer, W., Hand- und Hilfsbuch für den Unterricht im deutschen Aufsatze. 2 M. 80 Pf.

Wisseler, E., Sammlung vollständiger Entwürfe zu Aufsätzen. 3 M.

III. Die mathematischen Lehrfächer.

1. Der Rechenunterricht.

Literatur S. 249 der Praxis.

Adam, Anweisung zum Unterricht im Rechnen. 3 M. 50 Pf.

Berthelt, Jäkel und Petermann, Neue Rechenschule. Methodisch geordnete Aufgaben zum Kopfrechnen. 3 M.

— — zum Tafelrechnen. Heft 1—7 à 15 Pf.

— — do. Heft 8 u. 9 à 30 Pf.

Blanke, H., Uebungsschule im bürgerlichen Rechnen. 1 M. 40 Pf.

Böhme, A., Anweisung zum Unterricht im Rechnen. Ein methodisches Handbuch für Lehrer. 4 M.

Bräunlich, Das volksthümliche Rechnen. 5 M. 40 Pf.

Erzinger, H., Rechnungsbeispiele aus dem Leben für das Leben. 1 M. 60 Pf.

Fischer, Methodische Grammatik des Schulrechnens. 7 M. 20 Pf.

Grube, A. W., Leitfaden für das Rechnen in den Elementarschulen. 1 M. 80 Pf.

Guth, J., Das angewandte Kopf-Zifferrechnen. 60 Pf.

Happich, Chr., Praktische Kopfrechenschule. 2 M. 40 Pf.

Hentschel, E., Lehrbuch des Rechenunterrichts in der Volksschule. 4 M. 40 Pf.

— Hundert Rechenaufgaben elementarisch gelöst. 75 Pf.

Koch, W., Aufgaben für das Kopfrechnen zum Gebrauch für Lehrer. 2 M.

Lettau, Algebraische Aufgaben. 2 M. 70.

Looß, Das Rechnen im Zahlenraum von 1—10. 50 Pf.

Menzel, Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen. 2 M. 50 Pf.

Schütze, Algebraische Aufgaben. 1 M.

Stubba, A., Rechenbuch für Volksschulen. 2 Thle. 2 M. 80 Pf.

— Aufgaben zum Zifferrechnen. 1 M. 50 Pf.

Winter, A., Rechenschüler. 7 Hefte à 20 Pf.

Zähringer, H., Methodisch geordnete Aufgaben über die Elemente der Buchstabenrechnung. 1 M.

2. Geometrie.

Literatur S. 261 der Praxis.

Kehr, C., Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. 4. Aufl. 3 M.

— Geometrische Rechenaufgaben. 5. Aufl. 80 Pf.

Zitzmann, E., Geometrische Formenlehre. 2. Abth. 2 M.

IV. Der Unterricht in den Realien.

1. Der geographische Unterricht.

Literatur S. 283 der Praxis.

Berthelt, A., Geographie für Schulen. 1 M. 60 Pf.
— Geographie in Bildern. 4 M. 50 Pf.
Birnbaum, Grundzüge der astronomischen Geographie. 4 M. 50 Pf.
Blanc, L. G., Handbuch des Wissenwerthesten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 3 Bde. 15 M.
Daniel, H., Lehrbuch der Geographie. geb. 1 M. 80 Pf.
Delitsch, O., Beiträge aus der Methodik des geographischen Unterrichts. 60 Pf.
Diesterwieg, Ad., Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. 5 M.
Finger, Unterricht in der Heimathskunde. 3 M.
Grube, A. W., Geographische Charakterbilder. 3 Bde. 11 M. 10 Pf.
Guthe, H., Lehrbuch der Geographie. 5 M. 25 Pf.
Hofmann, J., und Sträßle, Erster Unterricht in der Geographie. 1 M. 80 Pf.
Kartenzeichnen, Das geographische. 50 Pf.
Klöden, G., Lehrbuch der Geographie zum Gebrauch für Schüler. 3 M.
Külb, Pf., Länder- und Völkerkunde in Biographien. 15 M.
Kutzner, J., Geographische Bilder. 7 M. 50 Pf.
Lüben, A., Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie. 75 Pf.
Lüdde, J. G., Compendium der allgemeinen Erdkunde. cart. 2 M. 25 Pf.
Oberländer, E., Der geographische Unterricht. 3 M. 60 Pf.
Peschel, O., Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. 9 M. 60 Pf.
— Geschichte der Erdkunde bis auf Humboldt. 10 M.
Prange, W., Der Unterricht in der Geschichte und Geographie. 90 Pf.
Preuß, Kurzer Unterricht in der Erdbeschreibung. 50 Pf.
Pütz, W., Charakteristiken zur vergleichenden Erd- und Völkerkunde. 2 Bde. 11 M.
— Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. 2 M. 50 Pf.
Ritter, C., Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen. 4 M. 50 Pf.
Roon, A. v., Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. 1 M. 50 Pf.
Schacht, Th., Kleine Schulgeographie. 1 M. 20 Pf.
Schubert, W., Grundzüge der Erdkunde. 1 M.
— Fr., Mathematische Geographie. 1 M.
Seydlitz, E. v., Schulgeographie. 3 M.
Stößner, E., Elemente der Geographie. 3 Curse. 6 M. 80 Pf.
Vogel, C., Naturbilder. Handbuch zur Belebung geograph. Wissens. geb. 7 M.
Völter, Der Grundriß der Geographie. 3 M.
Wetzel, E. Allgemeine Himmelskunde. Ein Handbuch für Lehrer. 7 M.

Karten für die Hand der Schüler.

Literatur S. 284 der Praxis.

Amthor und Ißleib, Volks-Schul-Atlas. 24 Karten. 1 M.
Delitzsch, Elementar-Atlas. 1 M. 20 Pf.
Kiepert, H., Kleiner Schul-Atlas. 22 Karten. 1 M.
Lange, H., Volks-Schul-Atlas. 32 Karten. 1 M.
Stieler, Schul-Atlas. 32 Karten. geb. 5 M.
Sydow, E. v., Schul-Atlas. 42 Karten. geb. 5 M. 50 Pf.

Schulwandkarten.

Literatur S. 284 der Praxis.

Ohmann, L., Schul-Wandkarte von Europa, aufgezogen. 12 M.
Petermann, Wandkarte von Deutschland, aufgezogen. 10 M. 60 Pf.
Rau, Wandkarte von Europa. 6 M.
Stülpnagel, Schul-Wandkarte von Europa mit politischer Eintheilung, aufgezogen. 8 M.
— Schul-Wandkarte von Deutschland mit politischer Eintheilung, aufgez. 9 M. 60 Pf.
Sydow, E., Wand-Atlas über alle Theile der Erde.
— Erdkarte, aufgez. 12 M. 60 Pf. Europa 11 M. Asien 11 M. Afrika 8 M. 60 Pf. Nord- und Süd-Amerika 11 M. Australien 10 M.
Wagner, Wandkarte des deutschen Reiches, aufgez. 17 M.

2. Der Geschichtsunterricht.

Literatur S. 298 der Praxis.

Andrää, Grundriß der Weltgeschichte. 2 M. 50 Pf.
Becker, K. Fr., Weltgeschichte. Herausgegeben von A. Schmidt. 20 Thle. 40 M.
Biedermann, Karl, Der Geschichtsunterricht in der Schule. 1 M.
Cassian, H., Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 3 M.
Dietsch, Rud., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Classen. 14 M. 20 Pf.
Dittmar, H., Die Geschichte der Welt vor und nach Christus. 6 Bde. 24 M.
Duller, Geschichte des deutschen Volkes. 7 M. 50 Pf.
Eberty, Geschichte des preußischen Staates. 6 Bde. 45 M.
Eyth, Ed., Ueberblick der Weltgeschichte vom christl. Standpunkte. 2 M.
Freytag, G., Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bde. 28 M. 50 Pf.
Göll, Kulturbilder. 3 Bde. 11 M.
Hahn, L., Geschichte des preußischen Vaterlandes. 5 M.
Häusser, L., Deutsche Geschichte. 4 Bde. 20 M.
Heckenhain, Th., Geschichtstabellen. 75 Pf.
Jäger, Geschichte der Griechen. 6 M.
Kappes, Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht. 2 M. 40 Pf.
Kriebitzsch, Leitfaden der Geschichte. 2 M.
Langl, Bilder zur Geschichte. 1. S. 20 Bl. 100 M.
Menzel, W., Allgemeine Weltgeschichte. 12 Bde. 30 M.
Roesselt, Fr., Weltgeschichte für Bürger- u. Gelehrtenschulen. 10 M. 50 Pf.

Noesselt, Fr., Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen. 4 Thle. 10 M. 50 Pf.
Oeser, Chr., Weltgeschichte für das weibliche Geschlecht. 3 Thle. 10 M.
Peter, Geschichtstabellen. 50 Pf.
Pierson, Preußische Geschichte. 6 M.
Ploetz, C., Auszüge aus der Geschichte. 1 M. 80 Pf.
Prange, W., Der Unterricht in der Geschichte. 90 Pf.
Quell, V., Bilder aus der Geschichte für den ersten Unterricht. 90 Pf.
Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. 30 M.
Rhode, C., Historischer Schul-Atlas der alten, mittleren und neuen Geographie. 14 Karten auf 28 Blättern. 4 M. 50 Pf.
Rotteck, K., Allgemeine Weltgeschichte. 20 M.
Schäfer, A., Geschichtstabellen. 50 Pf.
— Geschichte des 7jährigen Krieges. 34 M. 50 Pf.
Schlosser, F. C., Weltgeschichte für das deutsche Volk. 18 Bde. 54 M.
Schmidt, Ferd., Weltgeschichte für Haus und Schule. 4 Bde. 18 M.
Schumann, Weltgeschichte. 1 M. 20 Pf.
Schuster, G., Tabellen zur Weltgeschichte. geb. 80 Pf.
Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographien. 7 M. 50 Pf.
Spruner, Dr. K., Historisch-geographischer Schul-Atlas. 22 colorirte Karten. geb. 7 M. 50 Pf.
Stacke, L., Erzählungen aus der alten Geschichte. 2 Thle. 3 M.
— aus der mittleren und neueren Geschichte. 2 Thle. 3 M.
Stoll, Geschichte der Griechen. 2 Bde. 7 M. 50 Pf.
— Geschichte der Römer. 2 Bde. 7. M. 50 Pf.
Wagner, Ad., Elsaß und Lothringen. 1 M. 50 Pf.
Weber, G., Allgemeine Weltgeschichte in 12 Bänden à 6 M.
Weißer, L., Bilder-Atlas zur Weltgeschichte. 66 Tafeln. geb. 23 M.
Wernicke, G., Geschichte der Welt in 5 Theilen. 33 M.
— Leitfaden. 1 M.
Wirth, Geschichte der Deutschen. 4 Bde. 12 M.

Geschichtsbücher für die Jugend.

Arndt, Die deutschen Frauen in dem Befreiungskriege. 3 M.
Becker, K., Erzählungen aus der alten Welt. 3 M.
Biernatzki, Bilder aus der Weltgeschichte. 3 Thle. 13 M. 50 Pf.
Dielitz, Th., Hellas und Rom. 4 M.
— Die Helden der Neuzeit. 4 M.
— Das Mittelalter. 4 M.
Düringsfeld, Ida, Das Buch denkender Frauen. 5 M.
Grube, A. W., Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 9 M.
Günther, Perserkriege nach Herodot. 3 M.
Maukisch, Germania und Teutonia à 4 M. 50 Pf.
Merz, H., Christliche Frauenbilder. 2 Bde. 6 M. 75 Pf.
Mürdter, J., Deutsche Kaiserbilder. 3 Abth. 8 M. 10 Pf.
Niebuhr, Heroensagen. 1 M. 60 Pf.
Oswald, J., Bilder aus der deutschen Geschichte. 1 M. 80 Pf.
Pfitzer, Geschichte Alexander des Großen. 4 M. 50 Pf.

Ronneberg, A., Blicke in die Weltgeschichte. 2 M. 40 Pf.
Schmidt, A., Geschichte der Freiheitskriege. 2 M. 50 Pf.
Schwab, G., Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums. 3 Bde. geb. 11 M.

3. Die Naturgeschichte.

Literatur S. 319 der Praxis.

a) Anthropologie.

Bock, C., Buch vom gesunden und kranken Menschen. 7 M. 50 Pf.
— Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. geb. 90 Pf.
Dreßler, O., Grundriß der physischen Anthropologie. 1 M.
Eichelberg, Naturhistorischer Wand-Atlas. Zoologie. col. 15 M.
Fiedler, A., Anatomische Wandtafeln für den Schulunterricht. 6 M.
Giebel, Ch., Der Mensch. 6 M.
Keller, L., Athmungs- und Kreislauforgane des Menschen. 2 Blatt. 12 M.
Meuser, Ad., Kurzgefaßte Anthropologie. 50 Pf.
Reclam, C., Gesundheitslehre für Schüler. 20 Pf.
Schwamm, Th., Anatomie des menschlichen Körpers. 2 M. 40 Pf.
Sovet, Die physische Erziehung der Kinder. 2 M. 40 Pf.

b) Zoologie.

Brehm, A. E., Illustrirtes Thierleben. Schulausgabe von Schoedler. 3 Bde. 27 M.
Burbach, O., Der einheimischen Vögel Nutzen und Schaden. 1 M.
Fuchs, Gr. Joh., Das Seelenleben der Thiere. 1 M. 60 Pf.
Giebel, G., Die nützlichen Vögel. 1 M. 50 Pf.
Gloger, Die nützlichen Freunde der Land- und Forstwirthschaft. 75 Pf.
Grube, A. W., Blicke in das Seelenleben der Thiere. 75 Pf.
Karsch, A., Die Insektenwelt. 3 M.
Lenz, H. O., Gemeinnützige Naturgeschichte. 5 Bde. 30 M. — I. Bd. Säugethiere. 7 M. 20 Pf. — II. Bd. Vögel. 7 M. 20 Pf. — III. Bd. Amphibien. 6 M. — IV. Bd. Pflanzenreich. 5 M. — V. Mineralreich. 4 M.
Lüben, A., Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. 1. 2. 11 M. 25 Pf.
Müller, Ad., Charakterzüge der vorzüglichsten Singvögel. 4 M. 50 Pf.
— Wohnungen, Leben und Eigenthümlichkeiten in der Thierwelt. 9 M.
Peters, W., Ueber Wohnen und Wandern der Thiere. 1 M.
Raff, Chr., Naturgeschichte für Kinder. 4 M. 60 Pf.
Ruprecht, Wandatlas für den Unterricht in der Naturgeschichte. 24 M.
Ruß, K., Meine Freunde. Lebensbilder und Schilderungen aus der Thierwelt. 3 M.
Schilling, G., Naturgeschichte. 3 M. 50 Pf.
Schubert, G., Naturgeschichte des Thier-, Pflanzen- und Mineralreiches. 960 colorirten Abbildungen. 18 M.

Taschenberg, Was da kriecht und fliegt. 5 M.
Tschudi, Die Vögel und das Ungeziefer. 40 Pf.
Wagner, H., Naturgeschichte. geb. 3 M. 60 Pf.
— Entdeckungsreisen in Haus und Hof, Feld und Flur, Wald und Haide, à 2 M. und 2 M. 50 Pf.

c) Botanik.

Arnoldi, H., Sammlung plastisch nachgebildeter Pilze. Mit Beschreibung. 7 Lieferungen (jede Lieferung enthält 12 Pilze) à 8 M.
Auerswald, B., Anleitung zum rationellen Botanisieren. 2 M.
— Botanische Unterhandlungen. Vollständiges Lehrbuch der Botanik. 7 M. 50 Pf. coloriert 15 M.
Berthelt und Besser, Pflanzenkunde. 1 M. 80 Pf.
Breidenstein, Mikroskopische Pflanzenbilder. 7 M.
Garke, Flora von Nord- und Mitteldeutschland. 3 M. 50 Pf.
Große, E., Deutschlands Culturpflanzen. 2 M.
Kreutzer, K., Das Herbarium. Anweisung zum Sammeln, Trocknen der Gewächse. 3 M.
Lenz, H. O., Die nützlichen und schädlichen Schwämme. Mit 50 illuminirten Abbildungen. 5. Aufl. 6 M.
Lucas, Ed., Kurze Anleitung zur Obstcultur. 1 M. 60 Pf.
Lüben, Aug., Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. 9 M.
— Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. 3 Curse. 75 Pf.
Lüben-Cürie, Anleitung der wildwachsenden und angebauten Pflanzen zu bestimmen. 3 M.
Seubert, M., Die Pflanzenkunde in populärer Darstellung. 6 M.
Thomé, Lehrbuch der Botanik. 3 M.
Turck, Chr., Pflanzenkunde. 3 Curse. 1 M. 70 Pf.
Wagner, H., Die kleinen Pflanzenfreunde. Mit 68 Abbildungen. 2 M. 50 Pf.
— Pflanzenkunde für Schulen. I. Bd. 1 M. 20 Pf. II. Bd. 2 M. III. Bd. 4 M.
— Arznei- und Giftgewächse. 4 Lieferungen. 6 M.
Willkomm, M., Führer ins Reich der deutschen Pflanzen. 9 M.

d) Mineralogie.

Kobell, Fr., Die Mineralogie. Leicht faßlich dargestellt. 3 M. 50 Pf.
Ludwig, Das Buch der Geologie. geb. 7 M. 50 Pf.
Lyell, G., Elemente der Geologie. 2 M. 50 Pf.
Mineralreich, Das. Mit 460 Abbildungen. 2 M. 75 Pf.
Runge, Die Mineralogie in der Volksschule. 1 M. 20 Pf.
Sandberger, F. G., Der Erdkörper. 3 M.
Schmezer, E., Die Vergangenheit und Gegenwart des Erdballs. 7 M. 20 Pf.

4. Der Unterricht in der Naturlehre.

Literatur S. 325. 326 der Praxis.

a) Physik.

Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht. 2 M.
Berthelt, A., Naturlehre. Für Schüler. 90 Pf.
Bopp, C., Wandtafeln für Physik. Für den physikalischen Anschauungsunterricht. 10 Tafeln. 7 M. 20 Pf.
Bümüller und Schuster, Naturlehre. 50 Pf.
Crüger, Joh., Die Physik in der Volksschule. 1 M.
— Grundzüge der Physik. 2 M. 10 Pf.
— Schule der Physik. 7 M.
Frick, J., Die physikalische Technik. Mit 908 Holzschnitten. 8 M. 50 Pf.
Krist, J., Anfangsgründe der Naturlehre. 2 M. 40 Pf.
Spiller, Pf., Populäre Physik für Handwerker. 3 Bde. 14 M.
Trappe, Die Physik. 3 M.
Ule, Otto, Warum und Weil. 2 M. 50 Pf.
Ullrich, Lehrbuch der Physik. 2 M.
Weinhold, A., Vorschule der Experimentalphysik. 10 M.

b) Chemie.

Bernstein, A., Aus dem Reiche der Naturwissenschaften. 4 Bde. 12 M.
Berthelt, A., Chemie für Schulen. 90 Pf.
Hirzel, H., Katechismus der Chemie. 2 M.
Johnston, J., Die Chemie des täglichen Lebens. 4 M. 50 Pf.
Klencke, H., Chemisches Koch- und Wirthschaftsbuch. 3 M. 75 Pf.
Schlichting, M., Chemische Versuche. 2 M. 40 Pf.
Stöckhardt, J., Schule der Chemie. 6 M.

V. Die technischen Fertigkeiten.

1. Der Schön-Schreibunterricht.

Literatur S. 342 der Praxis.

Beumer, Schön-Schreibunterricht für deutsche und lateinische Schrift. 13 Hefte. 1 M. 10 Pf.
Dietlein, H., Wegweiser für den Schreibunterricht. 2 M.
Ebenspircher, Schön-Schreibunterricht. 3 M.
Hartmann, L., Methodische Anleitung zum Schönschreiben. 1 M.
Heinrigs, Schulvorschriften. Hefte à 40 Pf. bis 4 M. 50 Pf.
Henze, A., Sieben Schönschreibehefte. 70 Pf.
— Brieflicher Unterricht im Schönschreiben. 6 M.
Hertzsprung, Lehrbuch der Kalligraphie. 3 M.
Hirsch, Schön-Schreibeunterricht in der Volksschule. 75 Pf.
Hoffmeyer, Musterschreibhefte. 15 Pf.
Neff, W., Taktschreibemethode. 70 Pf.

Schoop, 40 kalligraphische Vorlegeblätter. 40 Blatt. 4 M.
Zschille, Katechismus des Schreibunterrichts. 1 M.

2. Der Zeichenunterricht.

Literatur S. 351 der Praxis.

Berger, G., Lehre der Perspective. 2 M. 25 Pf.
— Das Licht. 3 M.
Domschke, Wegweiser. 22 M. 40 Pf.
Ehrenberg, Das Zeichnen. 5 M.
Ettig, Der pädagogische Zeichenunterricht. 15 Pf.
Flinzer, F., Ein Wort über den jetzigen Zeichenunterricht. 75 Pf.
Fürstenberg, Vorschule der Perspective. 1 M.
Haberkorn, L., Neue Zeichenschule. 28 Hefte. 17 M. 40 Pf.
Herdtle, 24 Vorlagen für Anfänger im Freihandzeichnen. 8 M. 40 Pf.
Hermes, Zeichenvorlagen. 375 Hefte à 60 Pf.
Huther, F., Anleitung für den Zeichenunterricht. 3 Hefte. 2 M. 50 Pf.
Klette, Das perspectivische Zeichnen. 2 M.
Lüben, A., Anleitung zum ersten Zeichenunterricht. 4 Hefte. 2 M. 40 Pf.
Otto, Dr., Pädagogische Zeichenlehre. 1 M. 50 Pf.
Schrader, L., Wandtafeln zum Unterricht im Freihandzeichnen. 6 M.
Schuback, E., Sammlung von Charakterköpfen. 4 M. 50 Pf.
Stühlmann, A., 24 Wandtafeln für den elementarischen Unterricht im Freihandzeichnen. 8 M. 50 Pf.
Tretau, W., Der kleine Zeichner. 1 M. 80 Pf.
Weishaupt, H., Die Theorie und Praxis des Zeichenunterrichts. 1 M. 80 Pf.
— Vorlagen für technische Zeichenschulen. 1 Heft 3 M. 75 Pf.
— Vorlagen zum Elementarunterricht im Freihandzeichnen. 13 Hefte à 1 M. 50 Pf.
Weiß, Elemente des Zeichnens. 3 M.
Wohlein, 25 Wandtafeln. 5 M. 50 Pf.

3. Der Gesangunterricht.

Literatur S. 366 der Praxis.

Brähmich, Liederstrauß. 4 Hefte à 45 Pf.
Held, A., Der Gesangunterricht in der Volksschule. 40 Pf.
Hentschel, Liederhain. 2 Hefte. 40 Pf.
Lange, R., Der deutsche Schulgesang seit funfzig Jahren. 1 M.
Lehmann, Grundzüge zur Behandlung des Gesangunterrichts. 30 Pf.
Löchner, Deutsches Liederbuch für Knabenschulen. 2 Hefte. 45 Pf.
— — für Mädchenschulen. 2 Hefte. 45 Pf.
Richter, E., Anweisung zum Gesangunterricht in der Volksschule. 1 M. 50 Pf.
Sering, W., Der Elementar-Gesangunterricht. 2 M.
Sölter, Gesangschule. 30 Pf.
Volkslieder für die gothaischen Volksschulen. 20 Pf.

Weber, R., Anleitung zum rationellen Gesangunterricht in der Volksschule. 1 M. 60 Pf.
Widmann, E., Elementarcursus der Gesanglehre. 40 Pf.
Winter, A., Volksliederbuch. 2 Hefte. 50 Pf.

4. Der Turnunterricht und die Gesundheitspflege für Schulen.

Literatur S. 373 der Praxis.

Angerstein, Handbuch für Turner. 4 M. 50 Pf.
Becker, J., Luft und Bewegung zur Gesundheitspflege in den Schulen. 1 M.
Eiselen, Turntafeln. 3 M.
Guillaume, L., Die Gesundheitspflege in den Schulen. 1 M. 50 Pf.
Kloß, M., Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts. 2 M. 40 Pf.
— Hantelbüchlein. 1 M.
— Die weibliche Turnkunst. 7 M. 50 Pf.
Kreß, Medicinisch-diätetische Gesundheitslehre. 1 M. 50 Pf.
Kuby, Das Volksschulhaus. 2 M.
Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. 2 M.
Mönch, Ed., Turnübungen. 1 M.
Niggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen. 6 M.
Puritz, Merkbüchlein für Vorturner. 50 Pf.
Ravenstein, Volksturnbuch. 7 M. 20 Pf.
Schreber, M. E., Aerztliche Blicke in das Schulwesen. 1 M.
Spieß, Turnbuch für Schulen. 2 Bde. 11 M.
Zwez, Das Schulhaus. 4 M.

---

von Professor **Gustav Hahn**, Lehrer des Freihandzeichnens an der Königl. polytechnischen Schule in Dresden. Auf Anordnung des Königl. Sächs. Ministerium herausgegeben. Vollständig in 25 Blättern. Groß Royal-Format in Schwarz- und Tondruck. 22 M. 50 Pf.

Hofmann. — Schulbibel. Biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort für die höheren Abtheilungen der evangelischen Schule bearbeitet von Dr. **Rudolf Hofmann**, ordentl. Prof. der Theol. und Director des katech. und pädagog. Seminars an der Univ. zu Leipzig. 62 Bogen. Gr. 8. Broch., 2 M. 50 Pf. Schulparthiepreis: 2 M.

John. — Der Gesangunterricht nach Noten. Eine gedrängte Zusammenstellung des Nothwendigsten und Unentbehrlichsten für jeden Sänger. Zum Schul- und Privatgebrauche bearbeitet. Ausgabe für Sopran oder Discant und Alt. 2. Auflage. 1½ Bogen 8. in Umschlag geheftet. 20 Pf.; 25 Expl. 3 M. 75 Pf.

Dasselbe für Tenor und Baß. 2 Bogen 8. in Umschlag geheftet. 40 Pf.; 25 Expl. 7 M. 50 Pf.

Kleinpaul. — Allgemeine Erdkunde. Zur leichteren Uebersicht in Tabellen-Form für Seminare und höhere Schulanstalten bearbeitet. Von Dr. phil. **Bernhard Kleinpaul.** 1873. 13 Bg. 4. Gebunden 2 M.

Reichardt. — Methodische Anleitung zur Ertheilung des Unterrichts in der einfachen Volksschule. Von **Robert Reichardt**, Kirchschullehrer. 12½ Bogen. 8. Broch. 2 M.

Reichardt. — Lesebuch für die einfache Volksschule. Drei Theile 8. **I.** Thl. gebd. 40 Pf. **II.** Thl. broch. 60 Pf. **III.** Thl. broch. 90 Pf. In Parthien billiger. (Gebd. II. Thl. 20 Pf., III. Thl. 25 Pf. mehr.)

Ruprecht. — Wand-Atlas für den Unterricht in der Naturgeschichte aller drei Reiche von **H. J. Ruprecht.** Zweite durch 8 Supplement-Tafeln von Professor **Voigtländer** vermehrte Auflage. 48 Blätter. Groß-Royal-Format in Farbendruck. 30 M. (Einzelne Abtheilungen oder Tafeln werden nicht abgegeben.)

Schmidt. — Unterricht im Freihandzeichnen. 24 Wandtafeln zum Gebrauche in Volksschulen sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Bearbeitet von **H. Schmidt**, Zeichenlehrer an der Königl. Realschule zu Annaberg in Sachsen. (Mit erläuterndem Text.) Super-Royal-Format, in 3 Farben gedruckt. 10 M. Textheft 50 Pf.

Wiedemann. — Präparationen für den Anschauungs-Unterricht von **Franz Wiedemann**, Oberlehrer an der vierten Bürgerschule zu Dresden.

I. Theil: 200 Präparationen für den allgemeinen Anschauungs-Unterricht. Zweite verbesserte Auflage. 14¾ Bogen. 8°. Broch. 2 M. 50 Pf.

II. Theil: 200 Präparationen für den naturkundlichen Anschauungsunterricht. 28½ Bogen. 8°. Broch. 5 M.

Wiedemann. — Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Für Lehrer, Lehrerinnen, Gouvernanten, Väter und Mütter und überhaupt Alle, welche es mit der Erziehung der Kleinen zu thun haben. Von **Franz Wiedemann. Sechste Auflage.** Mit 90 Holzschnitten. 19¼ Bogen 8. 1 M. 50 Pf., gebunden 2 M.

☛ **Ausführlicher Prospect steht zu Dienst.**

Verlag von C. C. Meinhold & Söhne in Dresden.

Abdruck aus Kehrs „Pädagogischen Blättern" 1875, 4. Heft.

Grundzüge der mathematischen Geographie und der Landkartenprojection von Anton Steinhauser. Wien, Friedrich Beck. Preis 2 fl. 20 kr. = 4 Mark 40 Pf.

Wie jeder Lehrer der Geographie uns gewiß gern bezeugen wird, bietet gerade dieser Lehrgegenstand große unterrichtliche Schwierigkeiten, da man es in ihm nicht mit dem Gegenstande selbst, sondern nur mit einem Bilde desselben, das dazu in gewissem Sinne noch immer ein Zerrbild ist, zu thun hat.

Soll aber, wie doch mit Nachdruck gefordert werden muß, dieses Bild (Karte ꝛc.) Kern und Stern des geographischen Unterrichts sein, so muß der Lehrer der Geographie eine genaue Kenntniß der Karte besitzen; er muß nicht bloß mit der Landkartenkunde, sondern auch mit der Entwerfungsart, der Projection, vertraut sein. Dieses Stück des geographischen Unterrichts möchten wir besonders dem Seminarunterrichte zur Berücksichtigung empfehlen.

Zu diesem Zwecke wird das genannte Buch mit großem Nutzen verwendet werden können. Es enthält in seiner Einleitung Vorbegriffe der Meßkunst, Orientirung und Landkartenkunde; dies letztere Kapitel ist besonders wichtig und reichhaltig.

Der folgende Abschnitt behandelt die mathematische Geographie. Das wichtigste Stück dieses Buches ist aber entschieden die Projectionslehre. Der Verfasser hat sich hier die Aufgabe gestellt, die wichtigsten Projectionen in einer Weise darzustellen und zu behandeln, daß auch diejenigen Leser, deren mathematische Kenntnisse über den gewöhnlichen Schulbedarf nicht hinausgehen, sich orientiren können. Diese Aufgabe war nicht eben leicht, um so lieber ist es uns aber, hier aussprechen zu können, daß der Versuch uns als gelungen erscheint. Die Darstellung, unterstützt durch zahlreiche Holzschnitte und 3 Karten, ist überall klar und durchsichtig. Wir wünschen dem Buche die weiteste Verbreitung.

Geographie. Länder- und Völkerkunde von Dionys Grün, Professor an der Universität zu Prag. Wien, Friedrich Beck. Preis 3 fl. = 6 Mark.

In dem vorstehenden Werke hat der Verfasser es sich zur Aufgabe gemacht, die sogen. Erdtheile in einzelne von der Natur vorgezeichnete Raumindividuen gesondert und jedes derselben unter den wichtigsten Gesichtspunkten, zuerst rücksichtlich seines rein physischen Daseins und darauf in Rücksicht auf die sich darin bewegende menschliche Thätigkeit, einer präcisen Behandlung zu unterwerfen. Demgemäß werden die Terrainverhältnisse der betrachteten Lokalitäten sorgfältig und correct vorgeführt und fortwährend dabei gezeigt, wie damit die Grundlinien für die historischen Erscheinungen und Kulturentwickelung der Bewohner gegeben sind.

Die Ausführung ist gut. Durch die Hervorhebung der individuellen, charakteristischen Züge der Länder und Völkerindividuen werden diese dem Lernenden als ebenso viele in Rahmen gefaßte Bilder vorgeführt und dadurch leicht behaltbar.

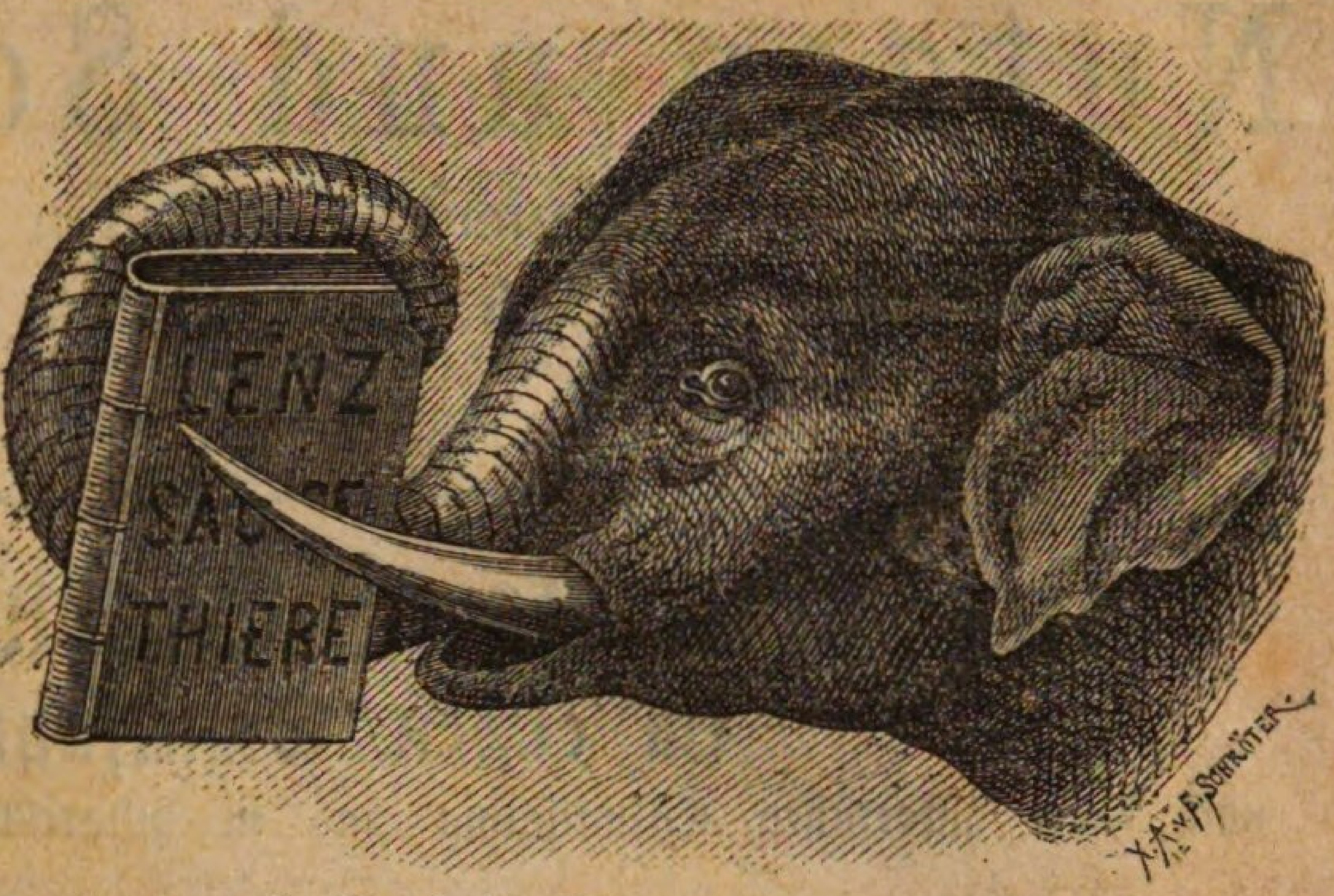
Die Darstellung ist fast durchweg lebendig und frisch. — Lehrer der Geographie an Seminaren und anderen höheren Unterrichtsanstalten werden eine Fülle von Material zur Auswahl darin vorfinden; namentlich aber wird es strebsamen Schülern die Gelegenheit bieten, das im Unterrichte aus Mangel an Zeit oft nur Angedeutete weiter nachlesen zu können. Ein sorgfältig gearbeitetes Namen- und Sachregister erhöht die praktische Brauchbarkeit des Werkes.

Leitfaden beim Lesen geographischer Karten von J. Ptaschnik, Gymnasialdirector in Wien. 5. Auflage, 1875. Preis 90 kr. = 1 Mark 80 Pf.

Der Verfasser geht von der methodisch richtigen Ansicht aus, daß auf der unteren Stufe des geographischen Unterrichts der Lehrstoff von dem Schüler in der Karte gelesen, mündlich beschrieben und umrißlich gezeichnet werden soll. Die Auswahl aus der reichen Fülle des Stoffes ist eine glückliche. Die Darstellung ist überall einfach und klar; die Definitionen geographischer Begriffe sind meist sehr präcis und kurz. Die Zahlenangaben sind auf ein vernünftiges Maß reducirt.

Wir empfehlen das Büchlein deshalb sehr.

Verlag von E. F. Thienemann in Gotha.



Die

Säugethiere

von

Prof. Dr. H. O. Lenz.

Fünfte Auflage,

herausgegeben

von

O. Burbach.

Mit chromolithographischen Abbildungen.

Preis 7 M. 20 Pf. Eleg. gebunden 8 Mark 40 Pf.



Die

Vögel

von

Prof. Dr. H. O. Lenz.

Fünfte Auflage.

Bearbeitet

von

O. Burbach.

Mit chromolithographischen Abbildungen.

Preis 7 M. 20 Pf.
Eleg. geb. 8 M. 40 Pf.

Die Schwämme

von

Prof. Dr. H. O. Lenz.

Mit nach der Natur gezeichneten und gemalten Abbildungen auf 20 chromolithographischen Tafeln.

Fünfte Auflage.

Bearbeitet von

A. Roese,

Lehrer für Naturwissenschaft in Schnepfenthal.

Preis 6 Mark.

Der einheimischen Vögel
Nutzen und Schaden.

Zusammengestellt von

O. Burbach,

Oberlehrer am Seminar zu Gotha.

Preis 1 Mark.

Der deutsche Sprachunterricht
im ersten Schuljahre

nach seiner historischen Entwicklung und in historisch-praktischer Darstellung.

Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes

von

C. Kehr und G. Schlimbach.

Fünfte Auflage

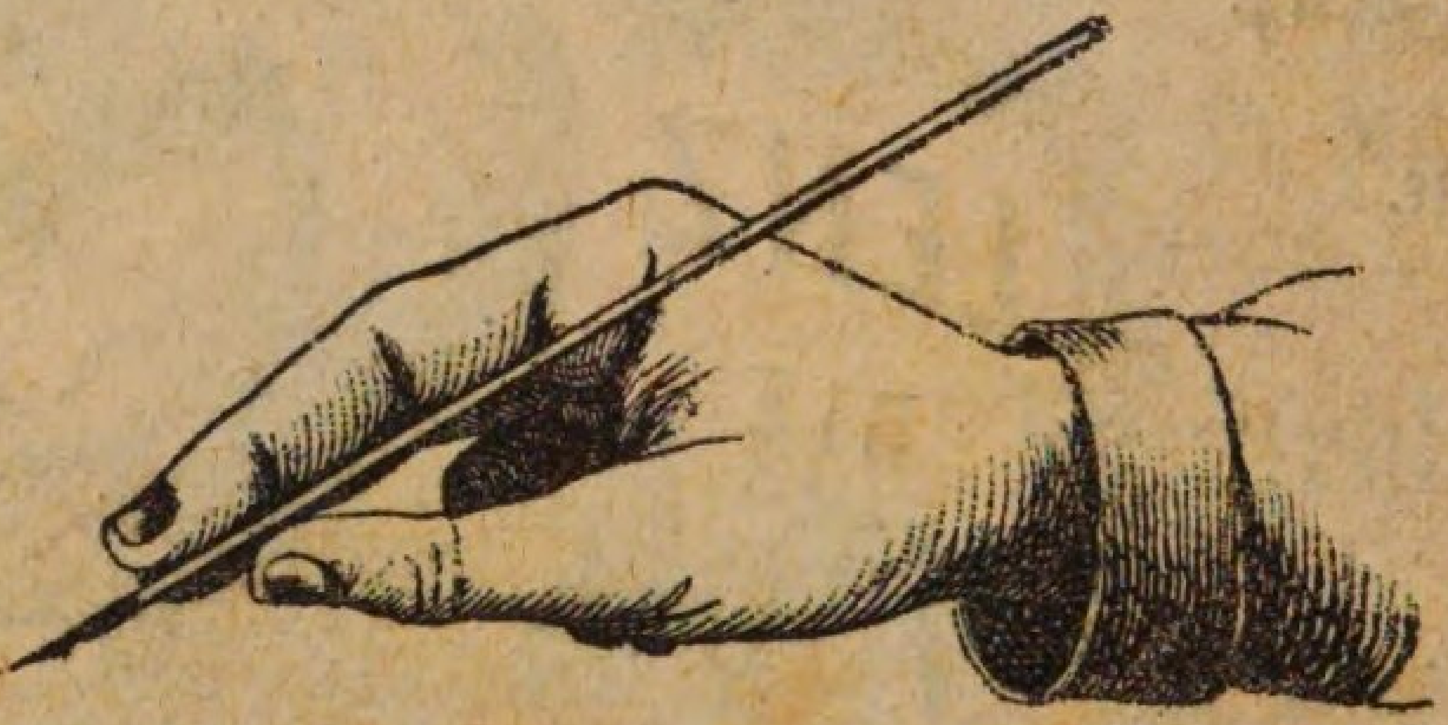
bearbeitet von

C. Kehr, Seminardirector in Halberstadt.

Preis 2 M. 80 Pf.

Dem praktischen Theile dieses Sprachunterrichtes vorstehenden Buches ist zu Grunde gelegt:

Die Fibel von G. Schlimbach



(mit 42 in den Text eingedruckten Bildern),

von welcher die **16. Auflage** in Stereotyp-Buchdruck und lithographischem Schnellpressendruck vorliegt und durch alle Buchhandlungen zu beziehen ist (Preis geb. 50 Pf.).

Als **Anschluß an die Fibel von G. Schlimbach** ist erschienen:

Deutsche Rechtschreiblehre.

Ein Hilfs- und Uebungsbuch für den orthographischen Unterricht auf drei Classenstufen

von

Ernst Kuhl,

Lehrer an der 1. Bürgerschule zu Gotha.

I. Stufe (2. Auflage): Preis 60 Pf.; II. u. III. Stufe: Preis 1 M.

Ueberall, wo die Schlimbach'sche Fibel eingeführt, wird auch dieses Buch (für das 2. und 3. Schuljahr bestimmt) mit dem besten Erfolge, wie in den hiesigen Schulen, gebraucht werden.

Verlag von E. F. Thienemann in Gotha.

Druck von Friedr. Andr. Perthes in Gotha.